

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra preprimární a primární pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Uplatnění metod a technik dramatické výchovy ve výuce dějepisné části
vlastivědy.

Methods and techniques of Drama in Education in teaching of historical part
of science.

Alena Hybnerová

Vedoucí práce: Mgr. Radmila Svobodová
Studijní program: Učitelství pro základní školy
Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň základní školy

Rok odevzdání: 2020

Odevzdáním této diplomové práce na téma Uplatnění metod a technik dramatické výchovy ve výuce dějepisné části vlastivědy potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha 30. 11. 2020

Děkuji paní Mgr. Radce Svobodové za postřehy a komentáře, kterými vedla mou práci, mamince za nezištnou pomoc, kdykoliv jsem potřebovala, svým dětem za trpělivost, kterou se mnou měly, a Honzovi, který přečetl a smysluplně komentoval vše, co jsem napsala.

ABSTRAKT

Tato práce pojednává o možnostech realizace společné výuky historie žáků víceročnickové třídy malotřídní školy. Tato výuka bude probíhat pomocí metod a technik dramatické výchovy. V teoretické části se proto zabývá charakteristikou dramatické výchovy a jejím přínosem ve výuce žáků. Práce též zkoumá, zda kurikulární dokumenty takovouto výuku umožňují.

Plánováním lekcí pro výuku, její realizací a reflexí se zabývá praktická část této práce, která též shrnuje použité metody a techniky DV. Součástí je souhrnná žákovská tabulka žáků s hodnocením vhodnosti zařazených aktivit. Závěrem je potvrzena hypotéza, že výuka pomocí metod a technik dramatické výchovy je pro žáky atraktivní.

KLÍČOVÁ SLOVA

Dramatická výchova, metody a techniky dramatické výchovy, malotřídní škola, vlastivěda, člověk a jeho svět, 4. a 5. ročník ZŠ, RVP, česká historie.

ABSTRACT

The discourse deals with the potential of implementation of joint teaching of history to pupils of multi-grade class in a primary school with composite classes. The education will proceed through the use of methods and techniques of the theatre education. Therefore the theoretical section pursues the features of the theatre education and its benefit to pupils' education. The discourse also explores whether the curricular documents provide for such teaching.

The practical section of the discourse inquires into class education planning, its fruition and reflection, it also summarizes the used methods and techniques of the theatre education. A part of the section is an aggregate chart of pupils evaluating feasibility of the used activities. In conclusion a hypothesis is established that the education by means of theatre education is attractive to pupils.

KEYWORDS

Theatre education, methods and techniques of theatre education, primary school with composite classes, homeland study, the human and his/her world, 4th and 5th grade of primary school, General Curriculum, Czech history.

Obsah

Úvod	9
Cíle:	11
Hypotéza:	11
Teoretická část	12
1 Dramatická výchova	12
1.1 Vymezení pojmu dramatická výchova	12
1.2 Mýty a omyly	13
1.3 Význam DV	14
1.3.1 Význam hry v roli	14
1.3.2 Dramatická výchova jako nástroj k diagnostice sociální skupiny	15
1.3.3 Význam DV z hlediska kultivace mluvního projevu žáků	15
1.4 Učivo dramatické výchovy	16
1.5 Formy dramatické výchovy	17
1.5.1 Dramatická výchova jako zájmová činnost	17
1.5.2 Dramatická výchova jako vyučovací předmět	18
1.5.3 Dramatická výchova jako učební metoda	18
2 Rámcově vzdělávací program	20
2.1 Cíle základního vzdělávání	20
2.2 Klíčové kompetence	21
2.2.1 Kompetence k učení	22
2.2.2 Kompetence k řešení problémů	22
2.2.3 Kompetence komunikativní	22
2.2.4 Kompetence sociální a personální	23
2.2.5 Kompetence občanské	23

2.3	Usazení DV v RVP pro ZV	23
2.4	Začlenění výuky DV na 1. stupni ZŠ.....	25
2.5	Metody a techniky vhodné pro výuku	27
2.6	Úskalí při uplatňování metod a technik dramatické výchovy v běžné výuce.....	28
2.6.1	Čas	28
2.6.2	Prostor.....	28
2.6.3	Obsah	29
2.6.4	Skupina	30
2.6.5	Chování dětí.....	31
2.6.6	Děti a rolová hra	32
2.6.7	Hodnocení práce	32
2.6.8	Učitel	33
2.7	Kvalifikace učitele dramatické výchovy.....	34
3	Závěr teoretické části.....	35
	Praktická část.....	36
4	Úvod k praktické části	36
4.1	Cíle projektu	37
4.2	Metody a techniky	37
4.3	Skupina a prostor	37
4.4	Rozvoj klíčových kompetencí.....	37
5	Realizace lekcí.....	39
5.1	Úvodní lekce	39
5.1.1	Příprava úvodní lekce výuky dějepisné části vlastivědy (od 19. století).....	39
5.1.2	Reflexe úvodní lekce	40
5.1.3	Návrh na změny.....	41

5.2	Národní obrození	42
5.2.1	Příprava lekce Národní obrození	42
5.2.2	Reflexe lekce Národní obrození	45
5.2.3	Návrh na změny.....	46
5.3	Revoluční rok 1848.....	46
5.3.1	Příprava lekce Revoluční rok 1848	46
5.3.2	Reflexe lekce Revoluční rok 1848.....	49
5.3.3	Návrh na změny.....	49
5.4	Česká kultura a společnost v 19. století.....	49
5.4.1	Příprava lekce Česká kultura a společnost v 19. století.....	49
5.4.2	Reflexe lekce Česká kultura a společnost v 19. století.....	52
5.4.3	Návrh na změny.....	55
5.5	Život v českých zemích v době průmyslové revoluce	55
5.5.1	Příprava lekce Život v českých zemích v době průmyslové revoluce.....	55
5.5.2	Reflexe lekce Život v českých zemích v době průmyslové revoluce.....	59
5.5.3	Návrh na změny.....	61
5.6	První světová válka	61
5.6.1	Příprava lekce První světová válka.....	61
5.6.2	Reflexe lekce První světová válka.....	67
5.6.3	Návrh na změny.....	69
5.7	První republika.....	69
5.7.1	Příprava lekce První republika	69
5.7.2	Reflexe lekce První republika.....	73
5.7.3	Návrh na změny:.....	75
6	Vyhodnocení projektu	76

6.1	Hodnocení lekcí žáky.....	76
6.2	Hodnocení rodičů.....	78
6.3	Vyhodnocení hypotézy	78
	Závěr.....	80
	Seznam použitých informačních zdrojů	81
	Seznam příloh.....	84
	Příloha 1 – Petr Ginz	85
	Příloha 2 – fotografie z realizace lekcí	95
	Příloha 3 – dotazníky.....	99
	Příloha 4 – fotografie pomůcek k jednotlivým lekcím	102

Úvod

Úvodem této práce bych chtěla poděkovat svým spolužačkám, které se zasadily o to, že našemu ročníku bylo umožněno věnovat se specializaci dramatická výchova, která z kapacitních důvodů každý třetí rok na pedagogické fakultě není otevírána. Jsem poměrně všestranná a tak jsem neměla problém s tím, že bych se měla věnovat hudebnímu či výtvarnému oboru nebo dokonce tělocviku, ale pocitově mne to více táhlo k dramatice. I když musím přiznat, že jsem netušila, jaké obzory a i možnosti mi tato specializace v mé práci otevře.

Přesto, že je dramatická výchova vyučována po celé republice již od devadesátých let minulého století, je to pro mnoho pedagogů stále velká neznámá. Příkladem může být i nejmenovaná paní docentka z naší fakulty, která se na konci mého prvního ročníku vyjádřila směrem k DV způsobem, že to představení s dětmi přeci zvládne i hudebkář. Tato vzpomínka mi vytanula poměrně nedávno a uvádím ji zde proto, že chci zdůraznit, že i kolega a zcela jistě odborník ze stejné instituce může mít tento obor zkreslený pohled.

Do školství jsem vstoupila v relativně pozdním věku současně se studiem na fakultě. Aby toho nebylo málo, začala jsem učit hned tři ročníky najednou v málotřídní škole. V těžkých začátcích mi byla velkou oporou moje kolegyně na pozici asistenta pedagoga. Proto jsem si poměrně dlouhou dobu myslela, že svoji diplomovou práci zaměřím na spolupráci pedagoga a asistenta pedagoga. Přiznávám, že toto téma jsem si vybrala jen z nouze.

Díky původně náhodnému setkání s Mgr. Míšou Váňovou, jsem se rozhodla diplomovou práci změnit. Mé původně zamýšlené téma mi totiž připadalo z hlediska mé další práce ve školství příliš teoretické a já jsem svoji energii chtěla raději směřovat na diplomovou práci prakticky využitelnou během výuky.

Když jsem se během své specializace postupně seznamovala s možnostmi dramatické výchovy, cítila jsem, že toto by mohla být cesta.

Zastávám názor, že nejlépe si zapamatujeme věci, které sami prožijeme. V matematice tak uplatňuji konstruktivistické pojetí výuky. Pokud bych učila přírodovědu, zaměřila bych se na badatelskou výuku. A co se týká předmětu vlastivěda, dějiny jako by si samy říkaly o zpracování pomocí metod a technik dramatické výchovy. Žáci dostanou příležitost si

vybrané historické události prožít na vlastní kůži. Současně se při skupinové práci rozvíjí jejich komunikační dovednosti. V neposlední řadě pak probíhá rozvoj žáků v rovině osobnostní a sociální.

Z těchto důvodů jsem se rozhodla ve své diplomové práci prozkoumat možnosti dramatické výchovy při výuce žáků prvního stupně. Součástí teoretické části je analýza RVP, zda využití metod a technik DV při výuce umožňuje. V praktické části jsem vytvořila, zrealizovala a zreflektovala sérii lekcí s využitím metod a technik dramatické výchovy vhodných pro výuku důležitých momentů české historie. Lekce jsou určeny pro výuku žáků ve čtvrtém a pátém ročníku.

Cíle:

Cílem teoretické části této práce je analýza RVP z hlediska praktických možností uplatnění dramatické výchovy ve výuce.

V praktické části je cílem vytvoření série lekcí s využitím technik a metod DV pro výuku dějepisné části vlastivědy ve 4. a 5. ročníku málotřídní školy. Záměrem je zjistit, zda jsou tyto techniky a metody ve výuce efektivní, a jakým způsobem je tento typ výuky přijímán žáky.

Hypotéza:

Rámcový vzdělávací program umožňuje výuku české historie žáků v předmětu vlastivěda pomocí metod a technik dramatické výchovy. Žáci budou schopni tento způsob výuky přijmout a bude pro ně atraktivnější než frontální výuka.

Teoretická část

Tato diplomová práce se zabývá možnostmi využití metod a technik dramatické výchovy při výuce české historie žáků prvního stupně. V této části práce se tedy zabývám vymezením pojmu dramatická výchova a jejímu postavení v rámci české vzdělávací soustavy se zaměřením na první stupeň základních škol.

1 Dramatická výchova

1.1 Vymezení pojmu dramatická výchova

Každý, kdo se blíže zabýval dramatickou výchovou, se setkal s celou řadou definic či charakteristik toho oboru. Dle I. Ulrychové a J. Provazníka *„je dramatická výchova zaměřena na osobnostní a sociální rozvoj jednotlivce prostřednictvím prvků a postupů dramatického umění.“*¹ Během dramatické improvizace účastníci jednají v navozených situacích jako ve skutečnosti. Děti dostávají příležitost vyzkoušet si hru v roli někoho jiného. Mají tak možnost zkusit si situace z reálného života „na nečisto“ nebo se podívat na problematiku očima někoho jiného. Tímto získávají vhled do množství názorů, úhlů pohledu, myšlenek druhých osob. Lépe se pak mohou orientovat a rozhodovat v reálném životě. *„Dramatická výchova pomáhá utvářet vnitřně bohatou osobnost, vědomou si své hodnoty a zároveň otevřenou světu, schopnou sociálního porozumění a spolupráce.“*²

Josef Valenta říká, že *„dramatická výchova využívá jednak přirozeného lidského zájmu o dramatické situace a jednak spontánní lidské schopnosti hrát v řádu „jako“ a dává této schopnosti formu cestou divadelních prostředků za účelem naplnění příslušných formativních cílů.“*³

Pravděpodobně nejjednodušší vysvětlení významu dramatické výchovy je pak skryto v odpovědi Briana Waye, na otázku „Kdo je slepec?“. B. Way odpovídá: *„Zavřete oči a zkuste najít východ z této místnosti.“*⁴ Tato odpověď B. Waye přímo odkazuje k vlastnímu prožitku a zkušenosti tazatele, který je pro dramatickou výchovu typický.

¹ K. Bláhová, Uvedení do systému školní dramatiky, str. 71

² Tamtéž, str. 71

³ J. Valenta, Metody a techniky dramatické výchovy, str. 45

⁴ B. Way, Rozvoj osobnosti dramatickou hrou, str. 10

Pokud bychom chtěli tyto definice shrnout pomocí několika slov, bylo by to zhruba takto: v roli někoho cizího, v bezpečném prostředí, jen „jako“, pomocí divadelních metod a technik.

1.2 Mýty a omyly

Vzhledem k tomu, že dramatická výchova byla v průběhu 20. století vyučována v lidových školách umění a na základních školách je postupně zaváděna teprve od devadesátých let minulého století, a to ještě jen na některých, panuje o ní v povědomí české veřejnosti celá řada nepřesností či dokonce omylů. Tyto nejasné představy o tom, co dramatická výchova vlastně je, mají nejen rodiče žáků, ale i celá řada pedagogů.

Nejčastějším omylem je patrně to, že dramatická výchova je o nacvičování a hraní divadelního představení. Pedagog napíše či najde scénář a k různým příležitostem (Vánoce, Den matek, školní akademie) s dětmi nacvičí představení.

V praxi to pak většinou vypadá tak, že děti dostanou scénáře a z paměti se naučí text dle představy pedagoga. V tomto procesu je však zcela potlačena dětská tvořivost a žádoucí rozvoj osobnosti. Dle Soni Pavelkové *„je pojetí dětského divadla napodobující tradiční divadelní představení dospělých omylem. Dítě se ostýchá, je nejisté, může být křečovitě.“*⁵ *„Má-li mít takováto inscenace v dramatické výchově smysl, musí jí předcházet průprava, tj. rozvinutí potřebných osobnostních a sociálních dovedností a schopností, ale i spolupráce dětí na tvorbě inscenace – od výběru látky, přes její zpracování až po konečný výsledek.“*⁶ Učitel by zde měl být partnerem hledajícím a nabízejícím nové varianty a náměty za účelem zlepšování se dětí v technice, nabývání zkušeností a tím i jistoty projevu.

*Druhý okruh omylů vzniká mezi pedagogy, kteří hledají nové cesty výuky a jsou zaujati příležitostmi učit hrou, ale mají tendenci považovat za dramatickou výchovu každou hru ve vyučování.“*⁷

Jedním z takovýchto příkladů je Hejného metoda, kde se jeden ze způsobů výuky přímo nazývá dramatizace. Nejedná se však o dramatizaci v pravém slova smyslu, protože zde

⁵ N. Martínková, Hra o divadlo, str. 109

⁶ E. Machková, Projekty dramatické výchovy pro mladší školní věk, str. 6

⁷ E. Machková, Projekty dramatické výchovy pro mladší školní věk, str. 6

zcela chybí konflikt nebo překonávání překážek. Ve své podstatě se jedná o pouhé zařazení pohybu do výuky.

Řada pedagogů vkládá do svých hodin také nejrozličnější didaktické hry. Jejich využití je zcela jistě atraktivním oživením výuky a tyto hry mohou být obsažené i v dramatické lekci. Samy o sobě však dramatickou výchovou nejsou, protože se v nich neobjevuje rolová hra žáků.

Třetím mýtem je dojem, že dramatickou výchovu, stejně tak jako třeba výtvarnou výchovu, může učit každý. Tento omyl vzniká z dojmu, že se jedná pouze o zábavné či relaxační činnosti. Toto je často podpořeno i personálními možnostmi škol napříč celým českým prvostupňovým školstvím. Je smutnou realitou, že výchovy často učí ten, „kdo to nejméně pokazí“ nebo ten „na koho to zbylo“. O předpokladech, které by měl splňovat pedagog vyučující dramatickou výchovu, se pak více zmiňuji v kapitole 2.5.7. O možnostech zvyšování kvalifikace v kapitole 2.7.

1.3 Význam DV

„Obecnými cíli dramatické výchovy jsou rozvoj osobnostní, sociální a esteticko-umělecký.“⁸

Dle Bryana Wayne má „vzdělání připravit mladé lidi na život, proto se musí týkat celé osobnosti.“⁹ Pokud je dramatická výchova využita ve výuce, umožňuje rozvoj a uplatnění schopností, na které v hodinách napěchovaných frontálním výkladem nezbývá čas. Zařazení prvků DV do výuky umožňuje jednotlivci rozvíjet smyslové vnímání, představivost, fantazii, tvořivost, emocionalitu. V rámci skupinové spolupráce se rozvíjí sociální vazby, skupina se učí směřovat ke společnému cíli, na základě toho je rozvíjena komunikace, spolupráce, tolerance a empatie. Pokud se totiž členové skupiny nebudou vnímat jako partneři, ale jako rivalové, nebude jejich práce úspěšná.

1.3.1 Význam hry v roli

Základem dramatické výchovy je hra v roli. Žáci si tak v bezpečném prostředí mohou vyzkoušet „kabát“ někoho jiného. Tento vstup do role ve fiktivní situaci umožní hráči poznání světa druhých a tímto prožitkem dochází k proměnám osobnosti hráče.¹⁰

⁸ H. Císovská, Dramatická výchova a sociální učení v základním vzdělávání, str. 57

⁹ B. Way, Rozvoj osobnosti dramatickou hrou, str. 13

¹⁰ E. Machková, Nástin historie a teorie dramatické výchovy, str. 170

Výhodou dramatické výchovy je, že není třeba čekat na to, až nějaká situace nastane. „*Dramatická výchova naopak nabízí možnost navodit takovou situaci, která je s ohledem na věk, úroveň dětí a výchovný záměr optimální.*“¹¹ V souvislosti s tématy a náměty, které jsou pedagogem voleny, dochází k působení na postoje a názory jednotlivce. Tyto názory se lépe než slovní argumentací pedagoga ovlivní vlastním prožitkem žáka, zkušeností, hledáním analogií skrze pochopení obdobné situace. „*Některé činnosti probíhají v tvořivé dramatice uvědoměle v rovině „jako“, v jiných případech pak autentičnost prožitku odpovídá reálnému životu.*“¹² Tím, že si žák odnáší z dramatické výchovy skutečný prožitek jakoby z reálného života, dochází v jeho paměti ke skutečnému otisku události a vzniku vlastní zkušenosti.¹³

1.3.2 Dramatická výchova jako nástroj k diagnostice sociální skupiny

V dnešní náročné době jsou na děti často kladeny vysoké požadavky například ze strany rodičů. Děti mohou být ve stresu, přibývají různé psychické potíže nebo poruchy pozornosti či autistického spektra. V některých třídách je pohromadě vzděláváno až třicet žáků. Za takovýchto podmínek může dojít k nesouladu celého kolektivu nebo projevům šikany. „*Činnosti v rámci dramatické výchovy se mohou stát prostorem k přirozenému diagnostikování dětí (popř. školní třídy). Za určitých okolností může jít o jediný dostupný „vhled“ do struktury sociální skupiny.*“¹⁴ Zároveň pak metody a techniky dramatické výchovy mohou nabídnout způsoby, jak s „rozloženým“ kolektivem pracovat. Zde je ovšem nezbytné zmínit, že využití dramatické výchovy není samospasné a práce se silně narušeným kolektivem náleží do rukou odborníka.

1.3.3 Význam DV z hlediska kultivace mluvního projevu žáků

Na základní škole se v jazykové výchově pozornost výuky zaměřuje především na psanou složku. Dramatická výchova se oproti tomu věnuje zejména technice řeči před kultivací jejího obsahu. Tím, že nedílnou součástí dramatických lekcí je reflexe prožitku, umožňuje DV i rozvoj a kultivaci mluvního projevu žáka. V dnešní době plné prezentací, pracovních

¹¹ K. Bláhová, Uvedení do systému školní dramatiky, str. 18

¹² K. Bláhová, Uvedení do systému školní dramatiky, str. 19

¹³ H. Cisovská, Dramatická výchova a sociální učení v základním vzdělávání, str. 58

¹⁴ K. Bláhová, Uvedení do systému školní dramatiky, str. 19

meetingů a konferencí by měl být souvislý a srozumitelný projev jednotlivce před veřejností jednou z kompetencí, které si žák ze základního vzdělávání odnese.

1.4 Učivo dramatické výchovy

Dle Machkové „je učivo to, co účastníci procesu získávají a odnášejí si do dalšího života. Učivo DV lze rozdělit do dvou oblastí:

a) kompetence¹⁵

b) témata, náměty.

V praxi se kompetence s tématy a náměty prolínají, neboť dovednosti se získávají zpravidla na nějaké látce, ale současně jsou prostředkem, cestou, čili metodou umožňující zpracování námětů a témat.“¹⁶

V dramatické výchově jsou stanovovány cíle jednak dramatické a osobnostně sociální, ale také poznatkové, které jsou vázány na výběr konkrétních námětů a témat.

V rámci vzdělávacího procesu „*může dramatická výchova usnadňovat získávání poznatků z nejrůznějších oborů lidské činnosti, též obohacuje učivo jednotlivých předmětů a vzdělávacích oblastí svými vlastními obsahy.*“¹⁷

Může se jednat například o integrovanou výuku mluveného projevu vzdělávací oblasti Český jazyk a literatura a správného držení těla, dýchání a verbální komunikace z obsahu dramatické výchovy. Zůstaneme-li pak výhradně na prvním stupni základního školství a to v oblasti Člověk a jeho svět, je zde součástí učiva okruhu *Lidé kolem nás* komunikace, předcházení konfliktům, zvládání vlastní emocionality. V dramatické výchově pak patří mezi základní předpoklady dramatického jednání sociálně komunikační dovednosti, jako je spolupráce a komunikace v běžných životních situacích.

Učivem DV se podrobně zabývá též Josef Valenta, který učivo dramatické výchovy člení na tři cíle:

¹⁵ V Rámcově vzdělávacích programech pojem kompetence zahrnuje dovednost a také vědomost, která se k dovednosti pojí a v neposlední řadě i postoj. Konkrétním definováním učiva pro první stupeň stanoveným RVP se podrobněji zabývám v kapitole 2.

¹⁶ E. Machková, Dramatika, hra, tvořivost str. 20

¹⁷ H. Cisovská, Dramatická výchova a sociální učení v základním vzdělávání, str. 74

- z oblasti divadla a dramatu
- z oblasti životních reálií
- z oblasti osobnostně-sociálně-etického rozvoje

J. Valenta též upozorňuje na fakt, že „*pedagogická dokumentace k dramatické výchově obsahuje zpravidla jako učivo výčty různých dovedností psychosomatických, respektive osobnostních a sociálních a také výčty znalostí a dovedností divadelně – dramatických.*“¹⁸

Nenajdeme zde náměty na obsahy dramatických her – tedy to, o čem hrát. Konkrétní nabídky obsahů lze nalézt v metodických materiálech vydávaných např. pedagogickými fakultami, akademii múzických umění či Národním informačním a poradenským střediskem pro kulturu (NIPOS) nebo nakladatelstvími Portál a Grada.

Jako specifikum dramatické výchovy a její velký přínos zmiňuje J. Valenta učivo v hrané formě. Jedná se o „*realizovanou, časoprostorovou a fyzickou, atd. akci, která učivo zpřítomní v trojrozměrném prostoru v podobě aktivity samotných učících se subjektů, které toto učivo svým jednáním zpřítomní.*“¹⁹

1.5 Formy dramatické výchovy

Dle Machkové se dramatická výchova může uplatňovat ve třech základních formách:

- a) jako zájmová činnost
- b) jako vyučovací předmět
- c) jako učební metoda²⁰

Protože je tato práce věnována využití metod a technik DV ve výuce, první dvě formy rozvedu pouze krátce.

1.5.1 Dramatická výchova jako zájmová činnost

Jako zájmová činnost je dramatická výchova vyučována v základních uměleckých školách jako tzv. Literárně-dramatický obor. Účast je zde dobrovolná a výuka je směřována k produktu. Od vyšších ročníků je součástí této výuky i přednes. Další možností, kde se lze

¹⁸ J. Valenta, *Metody a techniky dramatické výchovy*, str. 66

¹⁹ Tamtéž, str. 71

²⁰ E. Machková, *Jak se učí dramatická výchova*, str. 191

dramatické výchově ve volném čase věnovat, jsou dramatické kroužky či soubory při domech dětí a mládeže, kulturních zařízeních nebo dramacentrech.

1.5.2 Dramatická výchova jako vyučovací předmět

Jako předmět bývá dramatická výchova zařazována v základních i středních školách a to buď jako předmět povinný nebo povinně-volitelný. Některé školy zařazují výuku DV do všech ročníků povinně, častější je však dosud DV jako povinně-volitelný předmět pro určitý ročník nebo napříč více ročníky.

„V některých základních či středních školách se setkáváme také s předmětem, který využívá některé metody, techniky a prostředky DV, především rolovou hru, ale chybí v něm akcent na estetický rozvoj zúčastněných. Jde o osobnostní a sociální výchovu.“²¹ Ta je ostatně součástí RVP jako průřezové téma.

1.5.3 Dramatická výchova jako učební metoda

Dramatická výchova jako učební metoda nalézá uplatnění v celé řadě předmětů. *„Dramatické metody jsou vhodné zejména k prozkoumávání a osvojování si mezilidských vztahů, situací, charakterů a z nich plynoucích dějů, které tvoří součást probírané látky.“²²* Z tohoto důvodu je dramatická výchova vhodná k rozvoji klíčových kompetencí stanovených v RVP, kde je hlavním učivem žák, jeho osobnost i sociální vztahy. Metody DV se mohou také uplatnit v historii, v občanské či rodinné výchově. *„Dramatická výchova vede nejen k tomu, že žáci látku lépe pochopí a zapamatují si ji, ale především dovoluje nahlédnout ji i z jiných hledisek, než umožňují učebnice a obvyklý typ výkladu. Náměty a témata dramatických aktivit dodávají látku osobnostnímu a sociálnímu rozvoji jedince, nabízejí mu rozhled po světě a tedy i empatické a tolerantní chování k druhým, ukazují rozdílnost a bohatost různých životních situací ale i kultur, historických období, stylů a směrů a v neposlední řadě vedou k chápání estetických hodnot, ať už uměleckých, což je nejčastější, ale i mimouměleckých.“²³* Na druhou stranu je DV těžko uplatnitelná v zeměpisu, matematice, informačních technologiích, fyzice či biologii, kde je nutné uplatňovat pamětní učení, racionální přístup či schopnost třídění.

²¹ J. Provazník, Vybrané kapitoly z dramatické výchovy, str. 45

²² E. Machková, Jak se učí dramatická výchova, str. 201

²³ E. Machková, Projekty dramatické výchovy pro mladší školní věk, str. 9

Na prvním stupni lze velmi dobře zařazovat dramatickou výchovu do jednotlivých hodin nebo delších vyučovacích bloků. Podle B. Wayne je však vhodné i zařazení několik minut trvajících dramatických aktivit, které vedou ke snížení únavy, napětí a umožní dětem znovu vstřebávat další učitelem předkládanou látku.²⁴

Dramatická výchova je svým způsobem aktivizační metodou, nesmíme však zůstat u krátkých pohybových aktivit. Ve skutečnosti aktivizace dramatické výchovy spočívá v pohybu, „*který se odehrává uvnitř každého žáka, v jeho myšlení, vnímání, prožívání.*“²⁵

²⁴ B. Way, Rozvoj osobnosti dramatickou hrou, str. 13

²⁵ H. Cisovská, Dramatická výchova a sociální učení v základním vzdělávání, str. 76

2 Rámcově vzdělávací program

Rámcově vzdělávací programy (dále jen RVP) jsou jako kurikulární dokumenty součástí Národního programu pro vzdělávání a vymezují závazné rámce vzdělávání pro jeho jednotlivé etapy – předškolní, základní a střední vzdělávání. Další část Národního programu pro vzdělávání jsou pak RVP pro základní umělecké školy, jazykové nebo sportovní školy. V jednotlivých školách z nich pak vychází školní vzdělávací programy.

Dle aktuálního znění Rámcově vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (dále RVP pro ZV) má vzdělávání na 1. stupni usnadnit přechod žáků z předškolního vzdělávání a rodinné péče do povinného, pravidelného a systematického vzdělávání. Toto vzdělávání je založeno na poznávání, respektování a rozvíjení individuálních potřeb, možností a zájmů každého žáka. Vzdělávání na prvním stupni má mít činnostní a praktický charakter. Uplatněním odpovídajících metod má motivovat žáky k dalšímu učení, vést je k učební aktivitě a k poznání, že je možné hledat, objevovat, tvořit a nalézat vhodnou cestu k řešení problémů.²⁶

2.1 Cíle základního vzdělávání

Vzdělání, kterého mají žáci na základní škole dosáhnout, má být dle RVP pro ZV orientované zejména na situace blízké životu a na praktické jednání. U žáků je třeba rozvíjet klíčové kompetence, o kterých se budu zmiňovat v kapitole 2.2.

Pro základní vzdělávání pak RVP stanovuje následující cíle:²⁷

- „*podněcovat žáky k tvořivému myšlení, logickému uvažování a k řešení problémů*
- *vést žáky k všestranné, účinné a otevřené komunikaci*
- *rozvíjet u žáků schopnost spolupracovat a respektovat práci a úspěchy vlastní i druhých*
- *připravovat žáky k tomu, aby se projevovali jako svěbytné, svobodné a zodpovědné osobnosti, uplatňovali svá práva a naplňovali své povinnosti*
- *vytvářet u žáků potřebu projevovat pozitivní city v chování, jednání a v prožívání životních situací; rozvíjet vnímavost a citlivé vztahy k lidem, prostředí i k přírodě*

²⁶ RVP pro ZV, str. 9

²⁷ Tyto cíle zde uvádím v plném rozsahu, protože ke každému z nich lze směřovat pomocí metod a technik DV.

- *učit žáky aktivně rozvíjet a chránit fyzické, duševní a sociální zdraví a být za ně odpovědný*
- *vést žáky k toleranci a ohleduplnosti k jiným lidem, jejich kulturám a duchovním hodnotám, učit je žít společně s ostatními lidmi*
- *pomáhat žákům poznávat a rozvíjet vlastní schopnosti v souladu s reálnými možnostmi a uplatňovat je spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o vlastní životní a profesní orientaci.* ²⁸

V lekcích dramatické výchovy či s jejími prvky jsou žáci vedeni právě k tvořivému myšlení, jsou přirozenou formou „nucení“ ke spolupráci. Při práci ve skupině se musí navzájem respektovat. Díky možnosti zpracovávat různorodá témata se učí toleranci k jiným lidem i kulturám, žáci též poznávají své schopnosti, rozvíjí je, získávají však též povědomí o svých limitech. Pokud jsou osobnosti žáků rozvíjeny pomocí dramatické výchovy, zcela jistě je to cesta i k naplňování cílů základního vzdělávání.

2.2 Klíčové kompetence

Klíčové kompetence představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti. Klíčové kompetence od sebe nelze jednotlivě oddělit a je nutno je vnímat jako celek, jehož jednotlivé části jsou vzájemně provázány. Utváření a rozvíjení klíčových kompetencí je dlouhodobý proces, ke kterému musí směřovat a přispívat veškerý vzdělávací obsah a i další aktivity a činnosti, které ve škole probíhají. Klíčové kompetence jsou rozvíjeny od předškolního věku a na konci základního vzdělávání není jejich úroveň považována za ukončenou.²⁹

V průběhu základního vzdělávání jsou rozvíjeny především tyto kompetence:

- kompetence k učení
- kompetence k řešení problémů
- kompetence komunikativní
- kompetence sociální a personální
- kompetence občanské

²⁸ RVP pro ZV, str. 8

²⁹ RVP pro ZV, str. 10

- kompetence pracovní

Klíčové kompetence jsou podrobně rozepsány v RVP pro ZV³⁰. V této práci se v následujících odstavcích zabývám pouze těmi oblastmi klíčových kompetencí, které dramatická výchova může svým charakterem přirozeně ovlivňovat nebo rozvíjet.

2.2.1 Kompetence k učení

Tato kompetence vede žáky k samostatnému myšlení, organizaci práce, touze po celoživotním vzdělávání. Protože dramatická výchova pracuje s velice různorodými tématy, napomáhá tak žákům s možností vhledu do širších souvislostí, s utváření komplexnějších pohledů na různé jevy. Díky reflexím, které jsou nedílnou součástí DV jsou žáci schopni porovnávat získané informace či výsledky, kriticky je posoudit, případně vyvodit další závěry.

2.2.2 Kompetence k řešení problémů

Dramatická výchova je výchovou ke zkušenostem. Skrze hru v roli si žáci na vlastní kůži mohou vyzkoušet řešení nejrůznějších problémových situací ve škole i mimo ni. Tato klíčová kompetence jako by vycházela přímo z podstaty dramatické výchovy. Žáci přemýšlí o nesrovnalostech a jejich příčinách, hledají způsob řešení problémů. K tomuto žáci využívají vlastního úsudku a zkušeností, které mohli nabýt například právě skrz hru v roli. Rozhodnutí, která žáci učiní, jsou schopni obhájit. Díky této vlastní zkušenosti prostřednictvím lekcí DV si žáci také uvědomují zodpovědnost za svá rozhodnutí.

2.2.3 Kompetence komunikativní

Díky spolupráci v menších skupinách (např. při sestavování živých obrazů nebo krátkých etud) se rozvíjí komunikativní dovednosti žáků. Sestavované etudy jsou plánovány logicky dle určitých pravidel a přirozených posloupností, v reflexích prováděných bezprostředně po jednotlivých aktivitách v rámci lekce DV se učí žáci naslouchat ostatním. Zároveň se zapojují do případné diskuse, kde se učí např. obhájit svůj názor, argumentovat, ale také respektovat názory ostatních.

³⁰ RVP pro ZV str. 10 - 13

2.2.4 Kompetence sociální a personální

Aktivity uplatňované v rámci lekcí DV jsou zaměřeny na individuální konání žáků, převážně však na spolupráci, ať už ve dvojici s jedním partnerem či ve skupině. K tomu, aby mohla celá třída aktivně a nerušeně pracovat, je nutné vytvoření pozitivní atmosféry a samozřejmě také respektování pravidel chování.

Na prvním stupni základních škol (a zejména v prvním období) je dramatická hra stále ještě velmi blízká přirozené hře dětí. Pokud je dramatická výchova v rámci jedné školy zařazena až (a pouze) na druhém stupni, je zcela jistě těžší odbourat přirozený stud žáků. Výhodou je, pokud je dramatické výchově věnován prostor v rámci celé doby studia na základní škole. Dovednosti žáků tak rostou úměrně s jejich věkem a psychickým vývojem.

Nezastupitelné postavení mají přípravné hry a cvičení, kde často celá řada aktivit probíhá simultánně. U žáků tak dochází k odbourávání studu, vnímají lépe sami sebe, své pocity, ale i své tělo.

Dramatická výchova ze své podstaty vytváří bezpečné prostředí a respektuje rozhodnutí žáka, do jaké míry se sám chce podílet na živém obraze či etudě. Proto tak, jak rostou dovednosti žáka, se přirozeně zvyšuje i podíl jeho práce ve skupině. V celkovém důsledku tak žák získává pozitivní představu o sobě samém a roste i jeho sebedůvěra.

2.2.5 Kompetence občanské

V rámci občanských kompetencí má dramatická výchova největší vliv na přirozeném utváření respektu k přesvědčení druhých lidí. Dramatickou hrou „v kabátu druhého“ získávají žáci vhled do situací ostatních. Na vlastní kůži mohou zažít účinky nepatřičného, nevhodného, ale i nátlakového chování druhých. V situacích, se kterými se pak setkají ve vlastním životě, dokáží žáci takovému chování čelit, odmítnout jej a případně se mu i postavit.

Dramatická výchova nabízí možnost zkoumat jednu situaci opakovaně z různých úhlů a pohledů. V reálném životě to pak žákům přináší dovednost zodpovědně se rozhodnout.

2.3 Usazení DV v RVP pro ZV

Dramatická výchova náleží v RVP pro ZV do vzdělávací oblasti umění a kultura. Je však vnímána pouze jako doplňující vzdělávací obor, „*který je na úrovni školního vzdělávacího*

programu možné realizovat formou samostatného vyučovacího předmětu, projektu, kurzu a podobně“³¹.

Dle RVP pro ZV se žáci prvního stupně učí tvořivě pracovat s výrazovými prostředky dramatického a literárního jazyka. Učí se využívat těchto prostředků k sebevyjádření. Na druhém stupni jde pak o komplexní pohled na kulturu, její usazení v historických souvislostech a nalézání vztahů mezi jednotlivými druhy umění.

Přesto, že se RVP v charakteristice této vzdělávací oblasti hlouběji nezabývá problematikou dramatické výchovy a jsou zde specifikovány pouze obory hudební a výtvarná výchova, lze v cílovém zaměření této oblasti nalézt cíle vhodné pro dramatickou výchovu:

„Vzdělávání v dané vzdělávací oblasti směřuje k utváření a rozvíjení klíčových kompetencí tím, že vede žáka k:

- *pochopení umění jako specifického způsobu poznání a k užívání jazyka umění jako svébytného prostředku komunikace*
- *chápaní umění a kultury v jejich vzájemné provázanosti jako neoddělitelné součásti lidské existence; k učení se prostřednictvím vlastní tvorby opírající se o subjektivně jedinečné vnímání, cítění, prožívání a představy; k rozvíjení tvůrčího potenciálu, kultivování projevů a potřeb a k utváření hierarchie hodnot*
- *spoluvytváření vstřícné a podnětné atmosféry pro tvorbu, pochopení a poznání uměleckých hodnot v širších sociálních a kulturních souvislostech, k tolerantnímu přístupu k různorodým kulturním hodnotám současnosti a minulosti i kulturním projevům a potřebám různorodých skupin, národů a národností*
- *uvědomování si sebe samého jako svobodného jedince; k tvořivému přístupu ke světu, k možnosti aktivního překonávání životních stereotypů a k obohacování emocionálního života*
- *zaujímání osobní účasti v procesu tvorby a k chápaní procesu tvorby jako způsobu nalézání a vyjadřování osobních prožitků i postojů k jevům a vztahům v mnohotvárném světě“³²*

³¹ RVP pro ZV, str. 83

³² RVP pro ZV, str. 83

Obsah vzdělávacího oboru je na prvním stupni základních škol stanoven zvlášť pro 1. a 2. období³³, jak je vidět v následující tabulce.³⁴ Vzhledem k charakteru této práce uvádím výstupy pouze pro 1. stupeň.

Očekávané výstupy – 1. období	
žák	
DV-3-1-01	<i>zvládá základy správného tvoření dechu, hlasu, artikulace a správného držení těla; dokáže hlasem a pohybem vyjadřovat základní emoce a rozpoznávat je v chování druhých</i>
DV-3-1-02	<i>rozlišuje herní a reálnou situaci; přijímá pravidla hry; vstupuje do jednoduchých rolí a přirozeně v nich jedná</i>
DV-3-1-03	<i>zkoumá témata a konflikty na základě vlastního jednání</i>
DV-3-1-04	<i>spolupracuje ve skupině na tvorbě jevištní situace; prezentuje ji před spolužáky; sleduje prezentace ostatních</i>
DV-3-1-05	<i>reflektuje s pomocí učitele svůj zážitek z dramatického díla (divadelního, filmového, televizního, rozhlasového)</i>
Očekávané výstupy – 2. období	
žák	
DV-5-1-01	<i>propojuje somatické dovednosti a kombinuje je za účelem vyjádření vnitřních stavů a emocí vlastních i určité postavy</i>
DV-5-1-02	<i>pracuje s pravidly hry a jejich variacemi; dokáže vstoupit do role a v herní situaci přirozeně a přesvědčivě jednat</i>
DV-5-1-03	<i>rozpoznává témata a konflikty v situacích a příbězích; nahlíží na ně z pozic různých postav; zabývá se důsledky jednání postav</i>
DV-5-1-04	<i>pracuje ve skupině na vytvoření menšího inscenačního tvaru a využívá přitom různých výrazových prostředků</i>
DV-5-1-05	<i>prezentuje inscenační tvar před spolužáky a na základě sebereflexe a reflexe spolužáků a učitele na něm dále pracuje, sleduje a hodnotí prezentace svých spolužáků</i>
DV-5-1-06	<i>reflektuje svůj zážitek z dramatického díla; rozlišuje na základě vlastních zkušeností základní divadelní druhy</i>

Protože se jedná pouze o doplňkový obor, není zde stanovena závazná úroveň výstupů, stejně tak RVP pro ZV neobsahuje témata vhodná pro zpracování pomocí dramatické výchovy. Jak jsem již psala v kapitole 1.4, při tvorbě lekcí se tedy lze inspirovat v metodických příručkách.

2.4 Začlenění výuky DV na 1. stupni ZŠ

Na 1. stupni základních škol lze vyučovat dramatickou výchovu jako samostatný předmět nebo v rámci odpolední zájmové činnosti. Pokud je DV vyučována jako samostatný

³³ 1. období – žáci 1. - 3. ročníku, 2. období – žáci 4. a 5. ročníku

³⁴ RVP pro ZV, str. 114

předmět, může být dle Machkové povinná pro určitý ročník nebo skupinu, nebo volitelná v rámci výběru z povinně volitelných předmětů. V takových případech je pak účast žáků, na rozdíl od odpolední zájmové činnosti, ve výuce povinná.³⁵

Výhodou 1. stupně základní školy je to, že se zde nestřídá velký počet specializovaných učitelů tak, jako na 2. stupni. Učitel tak může metody a techniky DV uplatňovat a zařazovat dle svých potřeb. Může využít některé přípravné hry a cvičení například k aktivizaci žáků, k posílení sociálních vazeb v kolektivu nebo v rámci osobnostně-sociální výchovy. Tato cvičení jsou také přípravou k dalším, složitějším dramatickým projektům.

Metody a techniky DV lze použít v přípravě výukové lekce v rámci jednoho předmětu, ale také při integrovaném projektu, který spojuje látku dvou či více předmětů. Na prvním stupni lze uskutečnit i vyučovací blok, který přesahuje délku jedné vyučovací jednotky.³⁶

Metody a techniky dramatické výchovy lze využít v celé řadě předmětů. Uplatňují se zejména v prvouce a vlastivědě a v oblastech týkajících se lidského jednání a mezilidských vztahů. Využití těchto metod rozvíjí i celou řadu klíčových kompetencí například komunikativních, sociálních a personálních, občanských nebo kompetence k řešení problémů. *„Dramatická výchova nejen, že neubírá čas jiným předmětům, jak se někdy učitelé jiných aprobací domnívají, ale naopak je schopna výrazně přispět k plnění jejich úkolů.“*³⁷

V poslední době dochází na prvním stupni k rozšiřování uplatnění dramatické výchovy ve výuce. Je to umožněné tím, jak jsem již zmiňovala, že organizace výuky je většinou zcela v rukách jednoho učitele, ale také tím, že pedagogické fakulty zařazují do studijních plánů úvod do dramatické výchovy. Některé z fakult pak přímo nabízejí i specializaci dramatická výchova. Mladí pedagogové tak do škol přichází dobře připraveni a metody a techniky dramatické výchovy mohou do běžné výuky začleňovat.

³⁵ Machková, Úvod do studia, str. 22

³⁶ Machková, Úvod do studia, str. 25

³⁷ Machková, Úvod do studia, str. 26

2.5 Metody a techniky vhodné pro výuku

Hlavním tématem této práce je příprava lekcí vhodných pro výuku české historie. K tomu, aby mohly být lekce realizovány, je potřeba pečlivého výběru metod, které budou do výuky zařazeny. „*Metoda představuje sofistikovaný nástroj, který vybírá učitel a nabízí jej žákům, aby s jeho pomocí mohli pochopit výukové obsahy.*“³⁸

Podle J. Valenty můžeme pojmem metoda označit celý systém dramatické výchovy, může se jednat o specifický styl práce učitele nebo o sérii dílčích postupů. V případě dramatické výchovy se primárně jedná o hru v roli, která může být například pantomimou či improvizací. Tyto metody se pak mohou skládat z dílčích metod a technik – improvizaci lze realizovat jako jednotlivce nebo jako skupinu, pantomima může být narativní, ozvučená, částečná,...³⁹

Pojem technika se využívá v dramatické, ale také v osobnostní a sociální výchově či psychoterapii. „*Obecně můžeme říci, že technika je typ metody vyžadující, aby učící se člověk prakticky a osobně jednal.*“⁴⁰ Pojmy metoda a technika často splývají. Technika však může být konkretizací metody, může být limitována co do šíře záběru, pomocí ní je naplňován jeden konkrétní cíl.

R. Marušák⁴¹ přináší stručnou klasifikaci metod podle J. Valenty takto:

- metody založené na principu hraní rolí
- metody, které organizují nebo podporují hru v roli (dialogy, práce s literaturou, tvořivé psaní)
- metody komplementární – doplňují hru v roli (poslech, pozorování, dotýkání)
- metody pomocné a doplňkové – nejsou pro DV nezbytné (rozehřívací, relaxační, na rozvoj smyslového vnímání)

Metody a techniky lze dále třídit na metodu plné hry, metody pantomimicko pohybové a metody verbálně-zvukové. Další skupinou jsou pak metody graficko-písemné a materiál-ové.

³⁸ Rodová, Dramatická výchova ve službách dějepisu, str. 13

³⁹ J. Valenta, Metody a techniky dramatické výchovy, str. 46

⁴⁰ J. Valenta, Metody a techniky dramatické výchovy str. 48

⁴¹ R. Marušák, Literatura v akci, str. 80

věcné.⁴² Výběr metod a technik pro výuku historie konkretizují v praktické části této diplomové práce.

2.6 Úskalí při uplatňování metod a technik dramatické výchovy v běžné výuce

Zcela jistě existuje celá řada těžkostí, se kterými se pedagog při uplatňování dramatické výchovy ve výuce může setkat. Překážky a limity respektive možnosti a cesty při využití dramatické výchovy podrobně rozebírá kolektiv autorů Marušák, Králová, Rodriguezová v knize *Dramatická výchova v kurikulu současné školy*.⁴³

Limity či překážky se dají shrnout do následujících oblastí: čas, prostor, obsah, skupina, chování dětí, rolová hra, hodnocení práce a učitel.

2.6.1 Čas

Mnoho pedagogů může namítnout, že výuka s využitím dramatické výchovy je časově náročná. Výhodou prvního stupně je to, že třídu často učí jeden učitel, který si může rozvrh v průběhu dne upravit tak, aby měl dostatek času k realizaci lekce. Pokud se jedná o samotný průběh lekce, tak „*k zefektivnění práce pomáhá jasné vědomí cíle, ohniska, provázanosti významů, stavby lekce a bohatá zásoba metod a zkušeností pedagoga*.“⁴⁴ Osobně časovou náročnost vidím zejména v přípravě jednotlivých lekcí.

2.6.2 Prostor

Prostorové možnosti jsou velmi důležitým faktorem ovlivňujícím činnostní modely výuky, mezi které dramatická výchova bezesporu patří. „*Základní je požadavek „prostoru, kde se může dít cokoli“, malého nebo velkého, otevřeného nebo stísněného, a ať už je jakýkoli, nemá být zvláštním prostorem ve smyslu konvenčního jeviště použitelného jen zvláštním způsobem*.“⁴⁵ Nevhodným prostorem je tělocvična kvůli touze dětí šplhat po žebřinách či tělocvičném nářadí. Tělocvična je nevhodná i z hlediska akustického. Prostor pro DV by měl být pokryt kobercem, velkým tak, aby se po něm skupina mohla pohybovat. Z nábytku jsou ideálním vybavením stohovatelné židle, případně polštáře. Součástí vybavení by měl být

⁴² Podrobněji v knize J. Valenty, *Metody a techniky dramatické výchovy*, str. 122 - 214

⁴³ Podrobněji v knize R. Marušáka a kol., *Dramatická výchova v kurikulu současné školy*, str. 15 - 30

⁴⁴ Marušák a kol., *Dramatická výchova v kurikulu současné školy*, str. 16

⁴⁵ Way, *Rozvoj osobnosti dramatickou hrou*, str. 207

úložný prostor např. truhla či skříň. Ideálním prostorem je místnost vyhrazená přímo pro výuku DV.

Ne všechny školy mají k dispozici zvláštní místnost vybavenou kobercem, kterou lze využít při výuce. V dnešní době je však koberec častou součástí běžných tříd. Prostorem, který by šel k výuce využít, jsou třídy školní družiny, kde je část místnosti připravena na volnou hru dětí. Otázkou je, zda je vhodné a možné se před každou výukou s využitím prvků DV stěhovat. Přesto, že Eva Machková nedoporučuje využívat k výuce herny mateřských školek, osobně mám s využitím tohoto prostoru dobrou zkušenost. Je pravda, že jsem v tomto prostoru pracovala s většími dětmi. Pro žáky prvního a druhého ročníku by mohlo být obtížné se soustředit v prostoru, kde jsou hračky na dosah. Přestože to není nejlepší řešení, lze v případě nutnosti před dramatickou lekcí přizpůsobit prostor ve třídě posunutím lavic.⁴⁶

2.6.3 Obsah

Využití dramatické výchovy je vhodné pro témata zabývající se mezilidskými vztahy, lidskými hodnotami, historií nebo pro témata čerpající z literatury. Lekce by měly obsahovat prvek dramatična, měly by být koncipovány tak, aby děti zažívaly v bezpečném prostředí situace z reálného života a mohly do příběhu vstoupit jako jeho součást, být jeho spolutvůrci i komentátory.⁴⁷ Metody dramatické výchovy lze však využít i k ozvláštnění lekcí, kde hledání příběhu nebo dramatická zápleтка chybí. Tvořením společného živého obrazu děti využívají poznatky, které o tématu mají, přemýšlí, jak tyto poznatky uplatnit a jak je ztvárnit, spolupracují ve skupině, poslouchají názory druhých. *„Chybou je pojmát metody dramatické výchovy pouze jako metody zpestřující výuku, neboť mají výrazný motivační a edukační potenciál, zejména ve vztahu k obsahům spojeným se světem lidským, se světem lidských dějů, vztahů a hodnot. V jiných obsahových oblastech mohou obohatit výuku vnesením příběhu, situativnosti, nastolením problému rolovou hrou, fyzickým modelováním určitého jevu, skutečnosti. Mohou hrát výraznou motivační roli, mohou být zpestřením výuky. Využití dramatické výchovy v takových oblastech kurikula je však spíše druhotné.“*⁴⁸

⁴⁶ Machková, Jak se učí dramatická výchova, str. 65

⁴⁷ Marušák a kol., Dramatická výchova v kurikulu současné školy, str. 18

⁴⁸ Marušák a kol., Dramatická výchova v kurikulu současné školy, str. 19

Uspořádáním obsahu lekce směřujeme ke konkrétnímu, předem stanovenému cíli. V průběhu lekce však může dojít k odklonu od předem stanoveného cíle tím, že skupina objeví nové, učitelem neplánované nebo upozaděné téma. Tím pádem může dojít k posunu cíle lekce.⁴⁹ V krajním případě by se tak mohl částečně změnit i další obsah lekce. Úskalí dalšího, původně neplánovaného směřování, pak spočívá v reálných možnostech i pohotovosti učitele.

2.6.4 Skupina

Velikost skupiny je důležitým prvkem ovlivňujícím celý proces vyučování. Při uplatnění prvků DV je optimální počet žáků ve skupině okolo patnácti. Během aktivit, kde se skupina dělí na menší části (např. živé obrazy) vznikne více nápadů, více různých úhlů pohledu, předloží se více možných řešení. Ve velkých školách, kde jednu třídu navštěvuje až třicet žáků, je vhodné dělit žáky jedné třídy na polovinu. Pokud toto není možné, „*musí učitel velmi dobře promyslet organizaci vyučování, hledat prostor pro aktivitu dětí, pro jejich tvorbu a zároveň i prostor pro společné sdílení při prezentacích nebo při společných reflexích. Pro tyto lekce je typické prolínání individualizovaných, párových, skupinových a hromadných forem výuky.*“⁵⁰ Volba vhodných modelů skupinové práce, metod sdílení i sdílení je zcela zásadní.

Opačné úskalí přináší výuka příliš malé skupiny. „*Menší skupiny trpívají příliš úzkým spektrem podnětů vycházejících od hráče k hráči a mohou vyústit i v stereotypnost činností nebo i v „ponorkovou nemoc“.* Jsou nevýhodné i z praktického hlediska, zejména u menších dětí, které bývají často nemocné nebo mají absence i z jiných důvodů. Je rozdíl, jestli chybí dva členové skupiny šestičlenné nebo čtyři dvanáctičlenné.“⁵¹

Problém malého počtu členů ve skupině je často potřeba řešit například v málotřídní škole, kde počet žáků v jednotlivých ročnících může být i menší než pět. V tomto případě je nanejvýš vhodné hledat řešení přizpůsobením ŠVP a, pokud lze, spojit výuku dvou ročníků.

⁴⁹ Valenta, Metody a techniky dramatické výchovy, str. 65

⁵⁰ Marušák a kol., Dramatická výchova v kurikulu současné školy, str. 20

⁵¹ Machková, Jak se učí dramatická výchova, str. 62

Toto je umožněno tím, že očekávané výstupy jsou v RVP pro ZV zpracovány pro jednotlivá období nikoli pro jednotlivé ročníky.⁵²

Úskalí přináší nejen rozdělení žáků v rámci velkého kolektivu, ale též při rozřazování žáků do dvojic či menších skupinek během lekce. Problémem může být i zařazení jednotlivce s nižším sociálním statutem. Žák, který stojí z jakéhokoliv důvodu na okraji třídy nebo mimo její vztahovou síť by neměl být přiřazován do skupinky k těm, kteří ho odstrkují. Důležité je též stanovit jednotlivé role ve skupině tak, aby byl každý žák plně zainteresován na společném výsledku. Zde je důležitá citlivá práce pedagoga a trvalé budování pozitivního klimatu, otevřené komunikace, respektovaných pravidel a pozitivních zážitků.⁵³

2.6.5 Chování dětí

Často se stává, že pedagogové předpokládají, že děti vstupují do základní školy náležitě připraveny. Dle jejich představ zahrnuje tato příprava i vhodné chování. Pedagog by si však měl uvědomovat, že „*morálka, kázeň a sociální kompetence se vyvíjejí a nelze předpokládat, že děti už dosáhly cílových hodnot*“⁵⁴. Dle Marušáka jsou „*kladně hodnoceny děti, které nečiní pedagogovi překážky. V obavě o možné roztržnění výuky vytváří pedagog kázeň pomocí mocenských příkazů, pokynů, odměn a trestů. K motivaci je využíváno vnějších nástrojů. Důraz je kladen na jasné kategorizované, hmatatelné, kontrolovatelné výstupy a jejich početnost, přičemž kvalita procesu zůstává v pozadí*“.⁵⁵

Výhodnějším přístupem než kázní utvářenou z vnějšku je zaujetí skupiny přitažlivým způsobem práce na neobvyklém tématu. Žáci mohou být přitaženi příběhem, možností svobodné tvorby i svobodného vyjádření. Odměnou je pak naslouchání učitele žákům, jeho partnerstvím a oceněním jejich práce.

Mnoho pedagogů bývá zklamáno chováním dětí, které, zvyklé na tiché sezení v jiných předmětech, vidí v průběhu dramatické lekce možnost se vyřádit a uvolnit energii. Autoritativně vedené děti nemají bohužel rozvinutou schopnost jednat tvořivě. Do skupiny „*rušičů*“ „*patří i všichni exhibicionisté, třídní šašci a vtípálci, děti upovídané, které své*

⁵² Podrobnější vysvětlení lze nalézt přímo v RVP pro ZV

⁵³ Marušák, Literatura v akci, str. 96

⁵⁴ Marušák a kol. Dramatická výchova v kurikulu současné školy, str. 26

⁵⁵ Marušák a kol. Dramatická výchova v kurikulu současné školy, str. 25

vstupy protahují do neúnosné šíře a zabraňují tím ve vystoupení druhých nebo skáčou do řeči anebo si permanentně s někým šuškaří“.⁵⁶

V dramatických lekcích jsou však i problémem děti tiché, pasivní, kterým chybí iniciativa, stydí se, nenavazují kontakty, jsou bez sebedůvěry nebo se nudí.⁵⁷

2.6.6 Děti a rolová hra

Dle Machkové je vstup do role symbolická hra založená na mezilidských vztazích. Je základním mechanismem učení v dramatické výchově. Je praktickou realizací fiktivnosti a základem metod dramatiky. V bezpečném prostředí si dítě po svém zpracovává a poznává jednání druhých. Tímto se postupně dostává k poznání jejich motivace, začíná se vcítovat, bývá komunikativnější a tolerantnější.⁵⁸

Učitelé, kteří se s dramatickou výchovou dosud nesetkali, jistě namítnou, že děti tyto metody nezvládnou. Pokud jsou metody a techniky voleny přiměřeně věku hráčů a děti jsou tímto způsobem vedeny již od brzkého vstupu do školy, není problém s tím, aby třeba čtvrtáci zvládli obtížnější techniky lépe než sedmáci, kteří se s dramatickou výchovou setkávají v tomto věku poprvé.⁵⁹

Pro lepší přijetí metod dramatické výchovy je samozřejmě nezbytně nutná vlastní aktivita učitele. „*Je-li pro děti spoluhráčem, partnerem v rovině hry, vstupuje-li i on do rolí, pomáhá tak vytvářet klima důvěry, bezpečí a jistoty. Pedagog takto ukazuje vlastní důvěru v nabízené činnosti a chuť účastnit se jich.*“⁶⁰

2.6.7 Hodnocení práce

Nedílnou součástí dramatické hry by mělo být zhodnocení práce, které je součástí reflexe. Zcela jistě by se mělo jednat o hodnocení suportivní. Dle Valenty je „*v osobních reflexích důležitá citlivost a volba adekvátní strategie ve vztahu k žákovi*“.⁶¹ Pokud žáci nedokázali splnit daný úkol i přesto, že byl správně formulován a zadán, je třeba podat zpětnou vazbu, ale známku by v tomto případě učitel žádnou udělovat neměl. Naopak je potřeba „*žáky, kteří*

⁵⁶ Machková, Jak se učí dramatická výchova, str. 87

⁵⁷ Podrobně je tato problematika rozpracovaná u Machkové, Jak se učí dramatická výchova, str. 87 - 92

⁵⁸ Machková, Jak se učí dramatická výchova, str. 25

⁵⁹ Marušák a kol. Dramatická výchova v kurikulu současné školy, str. 27

⁶⁰ Tamtéž, str. 27

⁶¹ Valenta, Metody a techniky dramatické výchovy, str. 298

nesplnili daný úkol, pochválit, neboť vždy je co chválit. Ústní a konkrétní zpětná vazba posiluje pozitivní atmosféru, protože toto posílení dodá žákům sílu do dalších pokusů.“⁶² Během hodnocení lze například využít střídání pozitivního a negativního feedbacku, neboť i negativní hodnocení může žáka posunout vpřed. Důležitá je vhodně zvolená forma jako např. „Nepodařilo se mi pochopit“, „Co by se dalo příště udělat jinak, aby ostatní lépe porozuměli?“. Někdy lze použít i zcela přímou cestu: „Obsah se neshoduje se zvolenou technikou.“. Učitel si však vždy musí být přesně vědom s kým a za jakých okolností takto mluvit. „Pokud by otevřenost měla zablokovat učení žáka, pak je výhodné hledat formu jinou.“⁶³

2.6.8 Učitel

Současné změny ve školství mění nejen pojetí vzdělávání, ale též pojetí učitele. „Více než předavatelem informací se učitel stává organizátorem učební činnosti dětí, podněcovatelem, respektujícím a respektovaným partnerem. V dramatické výchově se stává též spoluhráčem.“⁶⁴

Dle Machkové je učitel DV facilitátor, ne poučovatel, musí mít chuť měnit zastaralé a neúčinné, musí se umět dívat na lidi a věci z více úhlů pohledu. Učitel dramatické výchovy má mít schopnost improvizovat a diskutovat. Potřebné a užitečné jsou též znalosti divadelní, hudební, výtvarná tvořivost, láska k literatuře. Učitel v sobě musí mít touhu objevovat, zkoušet sám na sobě nové věci. Samozřejmě by měl oplývat i pedagogicko-psychologickými znalostmi.⁶⁵ S tímto se shoduje i tvrzení J. Mlejnka, dle kterého musí mít učitel dramatické výchovy pružné myšlení a musí být nekonformní.

Učitel by se měl zajímat o děti, jejich školní i soukromý život, ovšem „vládný přístup by neměl být v protikladu s kázní, která podmiňuje úspěšnou činnost“.⁶⁶ Svojí komunikací pak může mít učitel důležitý vliv na komunikační strategie žáků i mimo prostor učebny. „Efektivní komunikace souvisí s vytvářením pomáhajícího vztahu. Za takový vztah můžeme považovat vztah, kde je jeden „silnější“ (učitel) a pomáhá k rozvoji osobnosti druhému

⁶² Čapek, Líný učitel, str. 75

⁶³ Valenta, Metody a techniky dramatické výchovy, str. 298

⁶⁴ Marušák a kol. Dramatická výchova v kurikulu současné školy, str. 28

⁶⁵ Machková, Úvod do studia dramatické výchovy, str. 12

⁶⁶ J. Mlejnek, Dětská tvořivá hra, str. 36 - 37

(jistým způsobem slabšímu).“⁶⁷ Základními podmínkami rozvoje takového vztahu je autenticita učitele, akceptování žáka, empatické pochopení a osvobození od omezujícího hodnocení.

Další vybavenost učitele pro vedení dramatické práce lze nalézt taktéž u S. Kořátkové, která zmiňuje, že učitel je účastníkem skupiny, akceptuje každého člena skupiny takového, jaký je, má základní důvěru v potenciál skupiny. Při vlastní dramatické práci mimo jiné zvládá techniku řeči a je schopen reflexe, jakožto zkoumání zrealizovaného procesu. Přijímá zpětnou vazbu, orientuje se v literatuře, historii i ve skutečných problémech dětí.⁶⁸

2.7 Kvalifikace učitele dramatické výchovy

V současné době existuje celá řada možností, jak si učitel může zvyšovat svoji kvalifikaci ohledně dramatické výchovy. Jednou z forem je studium na divadelních fakultách v Praze a Brně. Ve studiu učitelství se DV vyučuje jako jeden z předmětů na pedagogických fakultách v Praze, Ostravě, Plzni a Brně. Na středních pedagogických školách bývá dramatická výchova povinným předmětem pro žáky 1. a 2. ročníku, někde bývá vyučována jako specializace ve 3. – 4. ročníku. Další možnosti, jak si rozšiřovat své znalosti, jsou kurzy celoživotního vzdělávání nebo semináře a dílny při přehlídkách a dalších akcích.⁶⁹

Pokud učitel neoplývá patřičnou kvalifikací, ale přesto shledává metody DV pro žáky zajímavými, může se inspirovat také různými literárními zdroji. Pokud začne vřazovat některé metody do výuky, měl by postupovat od těch jednodušších. Například ztvárnění živého obrazu je aktivita vhodná i pro začátečníky. Vstupem učitele do role, byť herecky jednoduché, získává lekce na atraktivitě a účinnosti.

Pro kreativní a zapálené pedagogy je dramatická výchova zcela jistě vhodnou cestou.

⁶⁷ H. Cisovská, Dramatická výchova a sociální učení v základním vzdělávání, str. 84

⁶⁸ S. Kořátková, Vybrané kapitoly z dramatické výchovy, str. 221

⁶⁹ Podrobněji u Machkové, Úvod do studia dramatické výchovy, str. 14 - 18

3 Závěr teoretické části

Během psaní teoretické části diplomové práce jsem si opět uvědomila, jaké možnosti nám dramatická výchova nabízí. Žáci si mohou zkusit různé životní situace „nanečisto“, mohou být někým jiným, mohou se rozhodovat v závažných situacích. To vše v bezpečném prostředí školní třídy.

Využití metod a technik dramatické výchovy dává též pedagogovi do rukou výborný nástroj k diagnostice celé skupiny. Žáci se rozpohybují, projevují se spontánně, musí reagovat jeden na druhého, naslouchat si, být vůči sobě tolerantní. Veškeré spory, které mezi sebou žáci mají, jsou najednou viditelné, na rozdíl od frontální výuky, kdy žáci sladce spí schovaní za barikádou své lavice.

Výhodu dramatické výchovy spatřuji v jejím uplatnění kontinuálně. Čím častěji jsou metody DV ve výuce využívány, tím pestřejší mohou být hodiny. Čím zajímavější budou hodiny pro žáky, tím více si žáci díky nim zapamatují, což je ostatně mým záměrem v praktické části této práce.

Po prostudování RVP pro ZV musím konstatovat, že v něm sice nenalezneme konkrétní možnosti, jak DV ve výuce uplatnit, nicméně využití prvků DV nebrání. Naopak, pomocí DV jsou plně rozvíjeny jednotlivé žákovské kompetence.

Uplatňování dramatické výchovy s sebou též přináší určitá úskalí v podobě nedokonalého prostoru, časových omezení, různorodostí žákovských skupin či přímo v chování dětí. Každopádně vše je v rukou pedagoga, který by měl maximálně využívat možností, které jsou mu nabízeny. Může to být čerpání inspirace z metodické literatury týkající se dramatické výchovy nebo účast na dalším vzdělávání.

Praktická část

4 Úvod k praktické části

Pro praktickou část diplomové práce jsem si z RVP pro ZV vybrala oblast Člověk a jeho svět, konkrétně okruh Lidé a čas. Má práce se však také částečně dotýká okruhů Místo kde žijeme a Lidé kolem nás. Konkrétně jsem se chtěla věnovat výuce historického období od 19. století do roku 1989.

Ve školství působím pátým rokem. V málotřídní škole učím pohromadě tři ročníky, během vlastivědy jsou ve třídě přítomny pouze ročníky dva. Takový způsob výuky klade na pedagoga zvýšené nároky z hlediska pozornosti, soustředěnosti rozprostřené mezi více témat, ale zejména z hlediska distribuce času mezi více skupin. Začátky mé výuky probíhaly tak, že zatímco jeden ročník psal výpisky (či spíše opisoval rámeček „důležité“ z učebnice), prováděla jsem výklad druhému ročníku. Frontální výuka snad ani nemůže mít lepší příklad. Tento přístup mne však neuspokojoval. Postupně jsem přešla k mnou připraveným pracovním listům, které od žáků vyžadovaly větší vlastní invenci.

Když jsem se na pedagogické fakultě seznámila s dramatickou výchovou, byla jsem nadšená jejími možnostmi. A hledala, jak ji uplatnit ve výuce. Právě okruh Člověk a čas se mi zdál příhodný. Komplikací byla přítomnost dvou ročníků ve třídě. Přemýšlela jsem, zda by bylo možné, aby jeden ročník samostatně pracoval s učebnicí a pracovním listem. U druhého ročníku by ve stejnou dobu probíhala aktivní výuka s prvky DV. V další hodině by se pak skupiny vystřídalaly. Tuto možnost jsem i jednou vyzkoušela. Žáci čtvrtého ročníku pracovali samostatně, ale byly velmi nesoustředění a jejich pozornost byla odváděna k aktivitám pátého ročníku. Často se mne také dotazovali na problematiku svých pracovních listů, což mne odvádělo od dramatické lekce. Jednoduše řečeno, nefungovalo to.

První stupeň je v RVP pro ZV rozdělen na první a druhé období. Druhé období zahrnuje žáky čtvrtého a pátého ročníku se shodnými očekávanými výstupy. Uvědomila jsem si, že k tomu, abych naplnila tyto výstupy, mohou žáci obou ročníků pracovat společně. Toto zjištění bylo velmi osvobozující.

4.1 Cíle projektu

Cílem této praktické části diplomové práce je ověření hypotézy, že žáci přijmou výuku historie pomocí metod a technik dramatické výchovy, a že tento způsob výuky bude pro žáky atraktivnější než frontální výuka.

Díličními cíli je vytvoření série lekcí s historickou tematikou, realizace těchto lekcí a jejich reflexe.

4.2 Metody a techniky

Při výběru metod a technik jsem jako zdroj využívala zejména knihu J. Valenty *Metody a techniky dramatické výchovy*, čerpala jsem ale i z knih E. Machkové a R. Marušáka. Inspirativní byly i lekce vyučujících na pedagogické fakultě či lektorů paměti národa, se kterými jsem měla možnost se setkat.

Nejčastější technikou vhodnou pro výuku vlastivědy je živý obraz, rozehraný či statický. Používala jsem ji buď jednotlivě, nebo v sérii. Někdy jsem zařadila i titulkování. Často jsem do lekcí plánovala i krátké etudy, ať pantomimické nebo ozvučené. Ve většině lekcí jsem vystoupila jako učitel v roli a žáci v roli druhé osoby. Z dalších metod jsem použila horké křeslo, alej svědomí a ukázkou z deníku. Několikrát se žáci rozhodovali v roli.

4.3 Skupina a prostor

Celkově bylo ve třídě třináct žáků, z toho devět pátáků a čtyři čtvrtáci. Protože realizace lekcí byla přerušena uzavřením škol kvůli COVID-19, byly poslední lekce (po znovuotevření) realizovány v počtu osmi žáků.

Výuka probíhala ve třídě, která je ve své zadní části vybavena kobercem. Během práce používali žáci židle i lavice. K dispozici jsme měli i Orffův instrumentář, který však nebyl využíván příliš často. Někdy žáci sáhli po žongléřském vybavení naší školy jako po zástupných předmětech.

4.4 Rozvoj klíčových kompetencí

Během realizace lekcí byly rozvíjeny klíčové kompetence žáků. Vzhledem ke způsobu výuky by byl výčet těchto kompetencí opakován u každé lekce jen s drobnými obměnami. Z tohoto důvodu uvádím přehled rozvíjených klíčových kompetencí žáků zde:

Žák:

- vyjádří své myšlenky a názory
- formuluje své myšlenky ústně nebo písemně v logickém sledu, vyjadřuje se souvisle
- reflektuje nově nabyté poznatky, efektivně je využije v procesu učení
- naslouchá druhým a zapojuje se do diskuse
- spolupracuje s ostatními – ve skupině či ve dvojici
- respektuje a spoluvytváří pravidla
- při obhajobě svého názoru vhodně argumentuje
- respektuje přesvědčení druhých
- je schopen vcítit se do situací ostatních lidí
- respektuje, chrání a ocení naše tradice a kulturní i historické dědictví
- je ochoten pomoci druhému
- má pozitivní vztah k učení
- činí rozhodnutí a je schopen si je obhájit
- uvědomuje si zodpovědnost za svá rozhodnutí
- podílí se na utváření příjemné atmosféry v týmu a na upevňování mezilidských vztahů
- dodržuje vymezená pravidla

5 Realizace lekcí

5.1 Úvodní lekce

5.1.1 Příprava úvodní lekce výuky dějepisné části vlastivědy (od 19. století)

Tato lekce byla vytvořena převážně proto, aby sloužila jako úvod do výuky zejména pro žáky 4. ročníku, kteří historii zatím vůbec neprobírali.

Vlastivědné cíle:

Žák:

- aktivně pracuje na myšlenkové mapě na téma 19. století
- se seznámí s časovou osou

Dramatické cíle:

Žák:

- verbálně formuluje myšlenky a otázky imaginární postavy
- pantomimicky reaguje dle vyprávění učitele

Pomůcky:

úryvky z knihy Obrázky z českých dějin a pověstí⁷⁰ nebo vlastní text, dva archy papíru, fixy, obrázky z událostí 19. století

Úvodní aktivita:

Volný pohyb prostorem, žáci pantomimicky reagují na vyprávění učitele:

„Je ráno, probudil ses, vstal jsi. Je ti trošku zima. Klekneš si ke kamnům a rozfoukáš oheň, přihodíš pár polínek a rychle se oblékneš. K snídani máš krajíc chleba a hrnek mléka. Slyšíš, jak na kostelní věži tlučou hodiny. Vezmeš si kabát a vyrazíš do práce. Soused Jíra dnes jede s povozem na trh, domluvili jste se, že pojedáš s ním. Usedáš na kozlík vedle Jíry a jsi rád, že nemusíš do práce pěšky. Spolu s ostatními dělníky pracuješ v továrně na výrobu železa. Každý z vás dělá něco jiného. Tvým úkolem je topit ve velké peci. Musíš dávat pozor, aby pec nikdy nevyhasla. Nosíš uhlí a přikládáš. Dnes vás čeká zvláštní den. Z Prahy přijel pan

⁷⁰ J. Černý a kol., Obrázky z českých dějin a pověstí

Gerstner pro součástky, které tví kamarádi vyráběli. Prý to bude nějaký stroj poháněný parou.“

Reflexe:

Kdo jste? V jaké době jsme se ocitli? Kdo vládne českému království? Kde sídlí? Jsi chudý nebo bohatý? Kde pracuješ? Kdo je pan Gerstner?

Časová osa:

Žáci vyznačí na časové ose dobu, ve které se nacházíme.

Myšlenková mapa:

Po ústní reflexi prožité úvodní aktivity sepiší žáci vše, co je napadne k tématu 19. století. Protože se jedná o téma, se kterým žáci nemají pravděpodobně žádnou zkušenost, mohou dostat k dispozici obrázky, které se dění v 19. století týkají.

Živé obrazy:

Žáci se rozdělí do skupin, každá si přečte jednu kapitolu z knížky Obrázky z Českých dějin a pověstí týkající se 19. století. Po jejím přečtení připraví živý obraz pro ostatní. Vhodné kapitoly jsou Rok 1848, Národní divadlo, ČSR – půlka kapitoly, Parní lokomotivy.

Formulace otázek:

Žáci do myšlenkové mapy doplní další informace, které během lekce získali. Jeden z žáků si sedne doprostřed na židli a představuje zvědavého žáka. Ostatní stojí okolo něj a formulují myšlenky a otázky, které zvědavému žákovi putují hlavou. Otázky zapisují na arch papíru.

5.1.2 Reflexe úvodní lekce

Tato lekce měla sloužit zejména k uvedení do problematiky žáků 4. ročníku, kteří v loňském roce historii vůbec neprobírali. Dalším důvodem pro její zařazení bylo seznámení žáků s pravidly při realizaci lekcí a nastínění toho, jak se bude výuka ubírat.

Na začátku hodiny jsem žáky upozornila na to, že přesto, že výuka nebude zcela tradiční, je potřeba dodržovat určitá pravidla chování a komunikace. Ráda bych žáky pochválila, protože pravidla dokázali, až na drobné výjimky, respektovat. Neudrželi se jen, když někteří začali dělat zvuk auta při pokynu: „Jdete do práce.“ Bylo vidět, že v dnešní době se do práce většinou jezdí autem.

Po úvodní aktivitě jsme si s žáky ukázali na časové ose, ve kterém období se nacházíme. Následně jsme na velký arch zaznamenávali vše, o čem si žáci mysleli, že patří do 19. století. Některé pojmy, např. jméno Reinharda Heydricha, jsme následně dedukcí rovnou vyloučili. Z hlavně časových důvodů jsem modifikovala poslední část hodiny, kdy žáci doplnili do archu další informace o této době a přednesli své otázky, ty ale už nezapisovali.

Na závěr lekce žáci zapsali, co se jim v hodině líbilo nebo nelíbilo. Přítomno bylo jedenáct žáků. Kromě jednoho žáci psali, že se jim aktivity líbily, nejvíc pak vlastní předvádění živého obrazu. Jeden žák napsal, že ho nebavila příprava a čekání.

Ráda bych se zmínila též o dalších dvou žácích. Žák s Aspergerovým syndromem sice pochopil, co je živý obraz, a aktivně se na něm podílel, ale v jeho podání se jednalo spíše o vlastní sebeprosazení. Do scény o Národním divadle chtěl zařadit kouzlení, které se mu nezdařilo, a měl pocit, že zklamal, i přesto, že celá třída etudu pochopila. Ve třídě mám též žáka ze sociálně a kulturně odlišného prostředí s vysokým počtem zameškaných hodin, který přestoupil k nám do školy, aby si zopakoval ročník. Dle slov své matky, se do školy bojí chodit. Tento fakt se ve výuce nijak neprojevuje. Jsou vidět ale například velké problémy, které má při verbální komunikaci. Prakticky není schopen vytvořit větu. Byla jsem velmi překvapená, když tento žák komentoval hodinu slovy: „*Naučil jsem se spousta věcí o 19. století.*“

5.1.3 Návrh na změny

Změnila bych postup práce s časovou osou. Po úvodní pantomimické aktivitě bych každého žáka nechala samolepicím jednobarevným štítkem vyznačit dobu, ve které se podle něj nacházíme. Po četbě textu by žáci druhou barvou štítků vyznačovali konkrétní roky, které byly v kapitolách z knihy zmíněny. Porovnáním by žáci sami mohli lépe definovat 19. století.

5.2 Národní obrození

5.2.1 Příprava lekce Národní obrození

Vlastivědné cíle:

Žák ví, že:

- na konci 18. století byl český jazyk a národ velmi oslaben
- čeština se vytrácela a byla téměř vytlačena němčinou
- toto období nazýváme Národním obrozením
- mezi důležité osobnosti tohoto období patřili J. Dobrovský, J. Jungmann a F. Palacký a také V. M. Kramerius a K. E. Purkyně

Dramatické cíle:

Žák:

- vytváří živý obraz
- samostatně rozehrává krátké etudy, reaguje na povel štronzo
- respektuje učitele v roli, rozumí fikci

Pomůcky:

svíčka, knížka, kalamář, násadka na psaní, papír, konvička s šálky, zástěra (nebo jiný doplněk) pro Aničku, bílá vázanka pro J. Jungmanna, podobizny J. Jungmanna, V. M. Kramera, F. Palackého, J. Dobrovského, K. E. Purkyně

Úvodní aktivita – stavba divadla Bouda – hra na motivy Král je/není doma:

Učitel uvede tuto aktivitu slovy: „*Nacházíme se v době, které se říká Národní obrození. Důležitou událostí byla stavba divadla Bouda, kde se mohly hrát české divadelní hry. Stavba Boudy trvala 2 dny.*“

Pokud je „stavbyvedoucí doma“, hráči předvádí činnost řemeslníků, kteří staví divadlo. Na štronzo strnou, když se jich učitel dotkne, říkají, jaké řemeslo vykonávají. Na povel „stavbyvedoucí není doma“ se žáci volně pohybují. Vystřídáme 2x – 3x.

Aktivita končí slovy: „*Hrálo se v ní pouhé tři roky. Dřevěná stavba stála na Václavském náměstí a nakonec byla opět za 2 dny stržena.*“

Domácnost J. Jungmanna, učitel v roli služky Aničky:

Žáci zavřou oči, mezitím učitel nachystá stůl s ubrusem, okolo 3 židle, na židlích jsou podobizny Jungmanna, Palackého, Dobrovského, kniha, 3 šálky s konvičkou, event. kalamář s násadkou.

Učitel rozehrává scénu v roli Aničky: *Vysvětluje, že pečce štrúdl, protože pan Jungmann bude mít dnes zase návštěvu. Schází se u něj důležití, vzdělání lidé, kteří se snaží o pozvednutí českého jazyka. Schází se s významnými osobnostmi. A také pan Jungmann pořád něco sepisuje.* Anička odbíhá zkontrolovat štrúdl.

Reflexe:

Učitel se vrací a ptá se žáků, co se dozvěděli.

Rolová hra žáků:

Žáci se rozdělí do 4 skupin. Každá skupina dostane napsané informace o osobě a situaci, kterou mají ztvárnit. Ostatní žáci se dívají, odhadují, co asi předváděná etuda znamená.

Václav Matěj Kramerius

9. února 1753 Klatovy – 22. března 1808 Praha

Novinář a vydavatel českých novin, majitel nakladatelství Česká expedice

Václav Matěj Kramerius vydával české noviny. Sám vymýšlel, jaké články a rubriky do nich zařadí. Do jeho obchodu Česká expedice přicházelo mnoho lidí, aby si koupili knížky, které pak vozili po celých Čechách, aby je mohli číst i lidé na malých městech a vesnicích.

František Palacký

14. června 1798 Hodslavice – 26. května 1876 Praha

Poslanec, historik, spisovatel

Když Palacký pracoval jako poslanec, naléhala na něj jeho žena Tereška, že je to nebezpečné. Nakonec se opravdu raději více věnoval historii a psaní pětidílné knihy Dějiny národu českého v Čechách a v Moravě.

Josef Dobrovský

17. srpna 1753 Gyarmat – 6. ledna 1829 Staré Brno

Kněz, historik

Měl velmi oblíbenou modrou barvu. Proto, a také proto, že byl kněz, se mu říkalo „modrý abbé“. Byl velmi vzdělaný, mluvil mnoha jazyky. V mládí pracoval jako vychovatel synů hraběte Nostice. Jednomu z nich na lovu zachránil život, protože když padl výstřel omylem směrem, kde stáli, zakryl mladého hraběte svým tělem. Mimo jiné napsal důležitou knihu Zevrubná mluvnice jazyka českého.

Jan Evangelista Purkyně

17. nebo 18. prosince 1787, Libochovice (zámek) – 28. července 1869 Praha

Český vědec, ale i básník, objevitel živočišné buňky

Když pracoval ve Vratislavi, získal mikroskop. Pomocí něj učinil objev, že buňky jsou nejdůležitější pro život. S manželkou měl čtyři děti, obě dcery i manželka bohužel ve Vratislavi zemřely na cholera.

Učitel v roli:

Učitel sám představí dětem postavu Josefa Jungmanna.

Josef Jungmann 16. července 1773 Hudlice – 14. listopadu 1847 Praha

Jazykovědec, překladatel, spisovatel

Položil základy novodobého českého jazyka. Se svojí manželkou, která původně mluvila německy, se domluvili, že děti budou vychovávat v češtině. Manželka pocházela se starého českého rodu, lze jej dopátrat až do 15. století. Napsal pětidílný Slovník česko-německý. Vymyslel i taková slova jako čtverec, rostlina, časopis nebo trojúhelník.

Zápis na velkoformátový arch:

Žáci vyberou nejdůležitější fakta o těchto osobnostech a zapíší je na připravený arch. (Aktivitu jsem neplánovaně zařadila během lekce, protože mi přišlo důležité sepsat získané informace.)

Učitel v roli Aničky II by měl předat tyto informace:

Anička přichází a je smutná. Má ráda Josefa. Budou mít svatbu, ale musí dojít na úřad, aby jim to povolili. Má z toho trochu strach, právě kvůli tomu, že neumí moc německy, ale snad to nějak zvládne.

Plná rolová hra žáků:

Půlka žáků představuje Aničku, půlka Josefa, kterého si bere za muže (rozdělení dle potřeb učitele i charakteristiky třídy, lze kluci Josef, děvčata Anička). Josef i Anička dostanou od učitele napsanou krátkou zprávu o tom, kdy a kde se narodili, kdo jsou jejich rodiče. Jdou spolu na úřad domluvit si svatbu. Učitel v roli úředníka s nimi komunikuje německy (Záleží na jazykové vybavenosti učitele, lze použít pro ilustraci i angličtinu, které žáci už trochu rozumí. Jde zde o prožitek, žáci musí vyřídit něco, čemu jazykově nerozumí tolik, jako v rodné řeči. Samozřejmě komunikace v němčině je působivější.)

Učitel v roli úředníka chce po Aničce a Josefovi základní informace. Jejich jména, datum narození, kde se narodili a podpis.

Informace o Josefovi:

Jmenuje se Josef Dobrý. Narodil se 1800 v Praze. Jeho otec se jmenuje Václav, jeho matka Anna. Pracuje v pivovaru.

Informace o Aničce:

Jmenuje se Anna Hořejší. Narodila se v roce 1802 v Praze. Otec se jmenuje Alois Hořejš a matka se jmenuje Eliška. Za svobodna byla Nová.

Reflexe:

Jak vám bylo v situaci, kdy jste nerozuměli řeči druhé osoby? Jaké pocity jste měli? Domluvili jste se? Co vám pomohlo se domluvit?

Závěrečná aktivita:

Žáci převádí jakoukoliv činnost nebo osobu z dnešní hodiny, na štrongo přerušují činnost, když se jich učitel dotkne, říkají, kdo jsou a co dělají

5.2.2 Reflexe lekce Národní obrození

Lekce pro mne byla náročná z hlediska množství informací, které jsem žákům chtěla předat svojí rolovou hrou. Osvědčilo se mi, že jsem měla informace o J. Jungmannovi napsané na papírku na lavici, u které jsem v roli Jungmanna seděla. Scénář lekce mám při ruce během celé hodiny. Díky rozsáhlému obsahu je tato lekce naplánována na dvě vyučovací hodiny, mezi nimiž měli žáci přestávku.

Poté, co hráči přehráli etudu ze života své osobnosti, nechala jsem zbylé žáky komentovat to, co viděli. Mluvčí skupinky pak přečetl informace z lístku, který na začátku této aktivity dostali. Až budu takovouto aktivitu připravovat příště, zařadím informace o datech narození a úmrtí až na konec textu a žáky upozorním, aby je nečetli. Zbytečně tím byla odpoutána pozornost žáků od důležitějších momentů.

Portréty osobností, jejich medailonky a arch s důležitými informacemi sepsanými během hodiny jsme vystavili ve třídě.

Zajímavé bylo, že během dalších vlastivědných lekcí si žáci často vzpomněli na Aničku. Je vidět, že obyčejná dívka pečící štrůdl je jim bližší než významné osobnosti. Některým bylo dokonce líto, že byla fiktivní.

5.2.3 Návrh na změny

Informace o narození a úmrtí osobností zapsat pouze v letech, zařadit na konec textu. Do předcházející či následující hodiny matematiky zařadit aktivitu: „Seřaď osobnosti od nejstarší po nejmladší.“, „Mohli se potkat?“, případně „Spočítej, kolik jim bylo let.“

5.3 Revoluční rok 1848

5.3.1 Příprava lekce Revoluční rok 1848

Vlastivědné cíle:

Žák:

- ví, že v roce 1848 prošla Evropou vlna revoluce
- ví, jaké požadavky měli lidé
- ví, že revoluce byla poražena a splněny byly pouze některé požadavky
- zná jméno nového císaře Františka Josefa I.
- zná postavu a činnost Karla Havlíčka Borovského

Dramatické cíle:

Žák:

- si prožije pocit při zatýkání a uvěznění
- pantomimicky reaguje při bočním vedení
- klade otázky učiteli v roli

Pomůcky:

text s peticí, Karlův dopis, obrázky Františka Josefa I. a Karla Havlíčka Borovského

Úvodní aktivita – učitel v roli K. H. Borovského:

Učitel v roli K. H. Borovského se zdraví s žáky. Podává jim ruku, představuje se jako Karel. Nadšeně a vášnivě vypráví, jak se Evropou žene revoluce, co vypukla v Paříži. Že se snad konečně pohnou ledy a něco se stane s tím zkostnatělým systémem, kde má panovník a šlechta neomezenou moc a obyčejný člověk nemá zastání. Prosí žáky, ať si přečtou petici, která byla v Praze sepsána (ve Svatováclavských lázních), že požadavky jsou přece oprávněné, tak ať každý z žáků zváží, zda petici podepíše. Odchází.

Reflexe:

Do třídy se vrací učitel, ptá se dětí, co se stalo. Společně čtou petici, diskutují nad jednotlivými body. Každý z žáků má možnost se rozhodnout, zda petici podepíše.

Návrh pražské petice císaři z března 1848:

1. *Zrovnoprávnění češtiny s němčinou*
2. *Upevnění Čech, Moravy a Slezska svoláváním společných sněmů*
3. *Svoboda tisku*
4. *Svoboda náboženství*
5. *Svobodné shromažďování*

Petici s podpisy odnáší učitel zpátky Karlovi, výměna za dveřmi, přichází Karel, sedá si na židli, je smutný.

Horké křeslo:

Žáci se Karla táží, proč je smutný. Karel popisuje události v Praze i jednání císaře. Císař zrušil cenzuru. Alespoň teď Karel může psát, co chce. Je totiž novinář, je redaktorem Národních novin. Když píše, nebere si servítky a sděluje své názory všem. Císaře se bojí. Císař Ferdinand I. zrovnoprávnil i češtinu s němčinou a zrušil robotní povinnost, ale na ostatní požadavky odpovídal císař jen vyhýbavě. Karel odchází.

Revoluce v Praze – narativní pantomima, štronzo:

Žáci simultánně reagují dle vyprávění učitele.

Učitel: „*V Praze i ve Vídni, která byla sídlem panovníka, se konaly protesty: Studenti i obyčejní lidé se scházeli v ulicích. Stavěli barikády a bojovali proti vojsku.*“

Štronzo:

Učitel nechá obraz rozestavěných barikád zamrznout a pokračuje: „*V Praze byl vyhlášen stav obležení a začalo hromadné zatýkání účastníků povstání. Všichni zatčení byli odvedeni do vězení. Nikdo nevěděl, co s ním bude. Nevěděl, co se stalo s jeho blízkými, s jeho rodinou a jestli je ještě někdy uvidí.*“ Během svých závěrečných vět učitel postupně „zatkne“ a odvede „do vězení“ (dle možnosti ve třídě – buď všichni na jedno místo, nebo všichni čelem ke zdi) všechny žáky. Poslední zatýkání se odehrává v mlčení.

Amnestie:

Učitel pokračuje ve vyprávění, žáci jsou stále „zatčení“: „*Na podzim císař udělil amnestii a na počátku prosince abdikoval. Novým císařem se stal František Josef I. Ten znovu omezil občanské svobody, zavedl v celé zemi policejní dozor, čeština byla opět vytlačena ze škol i úřadů.*“

Reflexe:

Co se dělo v Praze a ve Vídni? Co jsou barikády? Proč byli lidé zatčeni? Jaké jste měli pocity?

Dopis od Karla:

Učitel: Jaká byla situace po revoluci v Praze, víme. Jediným úspěchem bylo zrušení poddanství a roboty. Zbývá nám se dozvědět, jak to dopadlo s Karlem.

Milí přátelé,

již tři roky jsem zde, ve vyhnanství, v Brixenu. Tak se mě císař František bál, že až do dalekých Tyrol mne odvést nechá. Nouzí však netrpím, je mi vyplácena jakási renta. Velmi mi chybíte, alespoň, že má milovaná žena a dcera za mnou přijely a jsou mi zde velkou oporou. Konečně horské klima nám všem svědčí..., jen po Praze a Čechách se mi stýská. Věřím, že mé Tyrolské elegie jste si přečetli a snad i Krále Lávrů. Dá-li bůh, snad se ještě budeme moci setkat.

Líbá Vás Karel Havlíček (Borovský)

Závěrečná reflexe:

Kdo byl Karel? (novinář a básník) Znáte někdo tohle jméno? Víte, co se s ním stalo? Co nového jste se dozvěděli z dnešní lekce? Chce někdo sdělit něco ostatním?

5.3.2 Reflexe lekce Revoluční rok 1848

Příprava na tuto lekci se mi zdála z doposud uskutečněných lekcí nejkompaktnější a nejvydařenější. Tento pocit si odnáším i z odučené hodiny. Pravděpodobně bych pouze vypustila bod číslo dvě z petice. Bylo to pro žáky opravdu těžké. Jeden z žáků to napsal i v závěrečném komentáři: „Bylo to těžký, dal bych něco lehčího.“

Při aktivitě zatýkání jsem nemohla mít u sebe text, který jsem chtěla říkat, protože jsem žáky obcházela a stavěla je čelem ke zdi a tak závěr mé verbální improvizace nebyl tak impozantní, jak jsem chtěla. Přesto žáci v následné reflexi říkali, že měli zvláštní pocit. Řekla bych, že si to sami pro sebe vlastně ani neuměli pojmenovat, ale bylo vidět, že ten strach z neznáma si na ně sáhl. V závěrečných reflexích žáků to byl také nejčastěji zmiňovaný moment lekce.

Opět se mi potvrdilo, že musím mít u sebe nebo na příhodném místě položený scénář lekce nebo texty mnou představovaných osob.

5.3.3 Návrh na změny

Vypustit bod číslo 2 z petice. Změnit práci s peticí. Žáci si nejprve ve dvojicích řeknou, co si myslí, že jednotlivé body znamenají. Následně proběhne společná diskuse všech v kruhu tak, aby všichni žáci dobře pochopili zmiňované body. Potom by se teprve žáci ve skupinkách rozhodovali, zda petici podepíší nebo ne.

5.4 Česká kultura a společnost v 19. století

5.4.1 Příprava lekce Česká kultura a společnost v 19. století

Vlastivědné cíle:

Žák:

- zná osobnosti českého kulturního života 19. století
- zná okolnosti založení Národního divadla
- vypráví o vybrané osobnosti české kultury

Dramatické cíle:

Žák:

- se stane součástíkou ve stroji času
- akceptuje spolužákovu tvorbu živého obrazu bez proměny
- aktivně se podílí na tvorbě živého obrazu
- reflektuje prožitou aktivitu pomocí dopisu
- aktivně spolupracuje při narativní pantomimě
- akceptuje postavu učitele v roli
- klade otázky učiteli v roli

Pomůcky:

Každý z žáků si na tuto lekci přinese svoji nejoblíbenější hračku!

lístky s informacemi o osobnostech českého kulturního života 19. století, portréty těchto osobností k připevnění na nástěnku pro lepší orientaci žáků, zástěra pro Aničku, řetízek, kasička, listy papíru, psací potřeby

Úvodní aktivita – stroj času:

Hráči vstupují do herního území a stávají se součástkami stroje času, který nás přeneseme do 19. století. Poté, co se všichni žáci stanou součástíkou, učitel odstartuje činnost stroje. Všechny součástky pracují dle pokynu učitele na stupnici 1 – 10. Hra končí v momentě, kdy učitel vykřikne: „Výborně, dostali jsme se do roku 1868.“

Osobnosti 19. století – živý obraz bez proměny vytvořený aktivitou spolužáka:

Každý z žáků si vylosuje krátkou informaci o jedné osobnosti českého kulturního života. Žáci utvoří dvojice. První z žáků se stává „sochařem“, druhý „modelem“. Sochař vytváří obraz ze života vylosované osoby. Žáci, kteří jsou „modely“ mohou mít během aktivity zavřené oči. Všichni žáci tvoří v kruhu tak, aby na sebe vzájemně viděli při následné „vernisáži“ soch. Žáci v roli sochařů přiřazují „dílům“ titulky, následně autor sochy své dílo představí podle informace, kterou dostal na začátku aktivity. Hráči se v rolích vymění.

Reflexe:

Jaká postava vás zaujala? Kdo vám přijde nejvíc zajímavý? Koho byste se chtěli na něco zeptat? Které osobnosti jste už znali a kdo je pro vás úplně nový?

Jarmark:

Učitel: „V 19. století se v menších i větších městech konaly jarmarky či bály, populární postavou tehdejší doby byla loutka kašpárka. Co je to jarmark? Co všechno se na jarmarku mohlo odehrávat?“

Hráči si lehnou na koberec se zavřenýma očima a na pokyn začnou vydávat zvuky, které by se na jarmarku mohly ozvat.

Reflexe:

Kdo z vás se skutečně ocitl na jarmarku?

Učitel v roli Aničky:

Učitel: „Už toho víme hodně o osobnostech 19. století, částečně víme i jak se v 19. století žilo. Myslím, že by to chtělo nějakého očitého svědka. Nechcete někoho zavolat a zeptat se ho? Znáte někoho z 19. století osobně? Už jste se s někým potkali?“ Žáci by se měli rozhodnout pro Aničku, protože Josef Jungmann i Karel Havlíček Borovský jsou již pár let po smrti.

Anička přichází ve své zástěře, ale jako vetchá stařenka. Na krku má řetízek. Popisuje, že žila hezký, i když skromný život s Josefem, ale ten již zemřel. Byla na pohřbu Karla Havlíčka, sešlo se tam tehdy mnoho lidí a státní policie všude hlídala. I Boženu Němcovou tam zahlédla. Před rokem se povedlo Maďarům, že si na císaři Františku Josefovi vymohli část samostatnosti a tak teď žije v Rakousko-Uhersku. Jen pro Čechy je to všechno pořád stejné... Ale všichni teď žijí velkou událostí. Staví se Národní divadlo. Byla vyhlášena sbírka. I císař a ruský car do ní přispěli, i nejvýznačnější hrabata a knížata. A obyčejní lidé přispívají, jak jen mohou. Jeden švec například věnoval 30 párů bot pro budoucí herce divadla. Ona by také ještě chtěla přispět, sama totiž ráda chodila na české hry do Stavovského divadla. Cítí, že už tu dlouho na tom světě nebude. Přemýšlí, jak by mohla ještě pomoci a pak ji napadne, že má přeci řetízek, co jí Josef daroval. Sundává řetízek z krku a dává ho do kasičky, loučí se s žáky, odchází, vrací se učitel.

Reflexe:

Učitel: Co jste se od Aničky dozvěděli? Když ji učitel na chodbě potkal, všiml si, že nemá svůj řetízek, co se s ním stalo?

Rozhodnutí:

Učitel: „V 19. století byla stavba Národního divadla velmi důležitá. Někteří si třeba dávali stranou peníze, co měli na housku k obědu, aby mohli přispět, jiní, jako třeba Anička věnovali řetízek nebo prstýnek a mnohdy to byla poslední památka na jejich blízké. Dnes sebou máte své nejoblíbenější hračky. Protože se všude na světě nemají děti stejně dobře jako vy, často nemají co jíst, protože je v jejich zemi málo jídla nebo, protože je tam válka, přišly o své domovy a i o své hračky. Vaším úkolem teď bude se rozhodnout, jestli tuhle vaši oblíbenou hračku pošlete dětem do Sýrie, kde již řadu let probíhá válečný konflikt. Máte čas na rozmyšlenou, než přejdu přes třídu. Zavřete oči, kdo svoji hračku věnuje nějakému dítěti v Sýrii, zvedne ruku teď..., kdo svoji hračku nevěnuje, přihlásí se teď.“

Reflexe:

Jak těžké pro vás bylo se rozhodnout? Chcete komentovat své rozhodnutí?

Dopis:

Žáci píší dopis podle svého předchozího rozhodnutí. Buď píší dopis dítěti, kterému posílají hračku a vysvětlují, co pro ně hračka znamená nebo píší dopis jako vysvětlení toho, proč se hračky nemohli vzdát. Podepsání dopisu je dobrovolné, nepovinné! Všichni položí dopis do středu třídy. Kdo chce, aby byl jeho dopis veřejně přečten, položí jej textem nahoru. Kdo nechce, aby byl dopis čten, položí jej textem dolů. Učitel přečte dopisy určené ke čtení.

Závěrečná reflexe:

Jaký to byl zážitek? Chcete lekci komentovat? Zjistili jste dnes o sobě něco nového? Něco vás překvapilo?

5.4.2 Reflexe lekce Česká kultura a společnost v 19. století

V úvodu lekce všichni žáci představili hračku, kterou si s sebou do výuky přinesli. Zapomněli ji dva žáci, během přestávek předcházejících této lekci si hračku alespoň nakreslili. Aktivitu stroj času se bez problémů zúčastnili všichni žáci, přestože jsme aktivitu tohoto typu dělali poprvé. Byla jsem zvědavá, jak se děti aktivitu zhostí, protože tentokrát neměli opravdu žádné předchozí zkušenosti. Někteří se stali motorem, někteří tlačítkem, bylo tam několik drátů, jeden z žáků byl hřebík. Překvapivě se dva žáci stali trámem. Pouze

poslední dva žáci byli na rozpacích, jakou součástí mají představovat. Přes počáteční nejistotu se nám i podařilo stroj „rozhýbat“.

Druhou aktivitu týkající se významných osobností kulturního života 19. století jsem pracovně pro žáky nazvala sochařstvím. Nejprve jsem spolu s jednou žákyní demonstrovala, jakým stylem má každý sochař své „dílo“ představit. V předchozích lekcích jedna žačka komentovala, že si vše dobře zapamatovala proto, že informaci několikrát slyšela, viděla a prožila. Z tohoto důvodu trvám na určité formě této prezentace. Žáci představovali své sochy jménem, povoláním a pak řekli, jakou konkrétní činnost jejich socha právě dělá. Žáci si vylosovali lístečky s informacemi a spolupracovali ve dvojicích.

Po aktivitě jsme si povídali o tom, která osobnost je zaujala. Zdá se, že nejvíc je zajímavá postava Boženy Němcové a Bedřicha Smetany. Možná i proto, že o těchto lidech již dříve slyšeli. Když žáci viděli portréty osobností pověšené ve třídě, velmi je zaujalo, že Božena Němcová je mezi nimi jedinou ženou.

Aktivitu jarmark jsem zařadila jako částečně relaxační. Zaznamenala jsem, že některé holčičky mají problém si lehnout na koberec. Ve škole máme častý výskyt vši, což se teď projevilo. Holčičky se bály, že by mohla nějaká přelézt. Tato skutečnost svým způsobem omezuje děti ve svobodném a přirozeném chování, nicméně aktivita nakonec proběhla zdárně. Dokonce i zboží, které žáci na jarmarku „nabízeli“, zhruba odpovídalo době, ve které jsme se nacházeli.

Mírně překerní situace nastala, když jsem se žáky snažila dostat k tomu, že osobou, se kterou chceme mluvit, by měla být Anička z naší první lekce. Chtěli císaře, ale nakonec se mi je podařilo přesvědčit, že Anička bude stačit.

Jako učitel v roli jsem opět měla trošku problém usoustředit, co všechno chci žákům sdělit. Pomohly mi i portréty, které mi v mezičase má asistentka (dnes poprvé při lekci přítomná) pověsila na zeď. Jako Anička jsem pozorovala, že si většina žáků všimla, že mám na krku řetízek. Ptali se mne, jaký jsem měla život s Josefem a jak se v 19. století žije. Já jsem se zmínila o českých divadelních představeních, o stavbě Národního divadla i o pohřbu Karla Havlíčka Borovského. Než jsem odešla, vhodila jsem řetízek „od Josefa“ do kasičky. Byla

jsem ráda, že jsem nepodcenila situaci a skutečně s sebou měla řetízek po praprababičce. Děti velmi zajímal.

Když jsem se vrátila jako učitelka, bylo vidět, že si většinu informací od Aničky pamatují. V tuto chvíli měl nastat „zlatý hřeb“ lekce. Vysvětlila jsem jim, že dříve se lidé skládali na stavbu Národního divadla, protože vnímali, že je to důležité. Často se důležité věci dějí i mimo naši republiku a je dobré se o ně zajímat. Krátce jsem jim nastínila, že např. v Sýrii je již několik let válečný konflikt, a že mnoho dětí přišlo o svůj domov, o oblečení, hračky a třeba i o rodiče. Protože to takhle na vážno bylo poprvé, nechtěla jsem být příliš drsná a volila jsem spíše neutrální slova a neutrální tón. Poprosila jsem děti, aby v tuto chvíli nic nekomentovaly, a aby zavřely oči. Se zavřenýma očima pak každé z nich hlasovalo, zda svoji hračku pošle neznámému kamarádovi. Šest dětí se rozhodlo hračku poslat, pět ji poslat nechtělo. Jako reflexi jsem je nechala napsat dopis obdarovanému či vysvětlení toho, proč hračku nedají. Ti, kteří hračku nedali, se často omluvili, že se s hračkou nemohou rozloučit. Velmi mne šokoval přístup jednoho žáka, který psal (pozn.: zkráceno): „Neznám Tě, tak Ti nic nepošlu, protože to nepotřebuješ.“ Nebylo pro mne překvapením, že holčičky z poměrně finančně dobře zajištěných domácností nechtěly svoje hračky dát na rozdíl od sester z velmi chudých poměrů, která by hračku neznámému poslala.

Žáci si mohli vybrat, zda jejich dopisy přečtu nahlas. Mohli si též zvolit, zda se pod dopis podepíší.

V závěrečném kruhu mohlo každé z dětí pronést jakýkoli komentář, který potřebovalo sdělit. Když jsem jim řekla, že mým záměrem bylo, aby si vyzkoušely pocit, jaký měli lidé třeba právě při tom, když se loučili s poslední památkou na rodiče, bylo některým i líto, že jejich hračka ve skutečnosti nikam „nepoletí“.

V komentářích, které žáci píší po každé lekci, většina z nich jen známkovala. Podle tohoto hodnocení je vidět, že se jim zvolené aktivity líbily. Většinou jedničkami hodnotili žáci i své výkony. Pouze jeden chlapec hodnotil horším stupněm. Osobně jsem čekala více slovních komentářů. Tři z nich byly pozitivní, že se žákům lekce líbila. Jedna žačka psala, že rozhodnutí bylo těžké (sama předtím komentovala, že hračka jí symbolizuje mamku, a přesto se rozhodla ji věnovat). Jedna žačka psala, že moment rozhodování byl smutný a poslední slovní hodnocení komentovalo hlavně, že pěkná byla hra na sochařství.

5.4.3 Návrh na změny

Po domluvě s rodiči by žáci skutečně mohli odeslat vybranou hračku. V tomto případě bych raději než plyšáky volila spíš v domácnosti již tolik nehrané společenské hry, které bychom mohli věnovat dětskému domovu nebo volnočasovému středisku.

5.5 Život v českých zemích v době průmyslové revoluce

5.5.1 Příprava lekce Život v českých zemích v době průmyslové revoluce

Poznámka: V lekci je použita sklářská manufaktura s fikcí strojů nahrazujících zcela práci několika dělníků najednou. Touto formou je aktivita vedena proto, že žáci v tomto roce navštívili sklářskou manufakturu a mají představu o tom, jaké činnosti v ní probíhají.

Vlastivědné cíle:

Žák:

- zná jména vybraných českých vynálezců a ví, co vynalezli
- ví, že parní stroj byl na počátku průmyslové revoluce
- popíše rozdíl mezi manufakturou a továrnou
- popíše rozdíl v bydlení obyčejných a bohatých lidí
- ví, že první železnice na českém území vedla z Českých Budějovic do Lince a vozy byly taženy koňmi

Dramatické cíle:

Žák:

- se zapojí do tvorby živého obrazu představujícího neživé objekty
- se aktivně podílí na vytvoření série fotografií ze života českých vynálezců 19. století
- vymýšlí novinové titulky pro sérii živých obrazů
- spolupracuje s ostatními při tvorbě etudy (pantomimy) představující manufakturní výrobu
- vyjádří své myšlenky v aktivitě alej svědomí
- ústně reflektuje prožité
- aktivně se účastní hry v roli
- rozumí fikci

Pomůcky:

obrázky vybavení domácnosti chudší a bohatší rodiny, kapitoly z knihy Obrázky z českých dějin a pověstí nebo jiné texty popisující život vynálezců 19. století

Rozehrívací aktivita:

Učitel: „*Dnešní lekce bude o běžném životě lidí, ale také o velkých vynálezech 19. století. Nejdůležitějším z nich byl parní stroj. Po jeho vynálezu mohly být sestrojeny první parní lokomotivy a velmi se začala rozvíjet stavba železnic. Na první z nich – z Českých Budějovic do Lince táhli vozy ještě koně, ale na dalších kolejích už jezdily opravdové lokomotivy.*“

Aktivita: Žáci představují parní lokomotivy, na stupnici 1 – 10 jezdí prostorem.

Bydlení v 19. století – živý obraz:

Žáci jsou rozděleni na dvě skupiny. Každá ze skupin dostane obrázek buď bohaté, nebo chudé domácnosti. Všichni žáci si obrázky prohlédnou. Jedna skupina se stává pozorovateli. Hráči druhé skupiny vstupují do herního prostoru a utváří živý obraz vybavení domácnosti. Skupiny se vystřídají.

Reflexe:

Jak se od sebe jednotlivé domácnosti lišily? Která z domácností se více podobá dnešnímu bydlení?

Fotografie do novin ze života slavných vynálezců:

Skupiny žáků si vyberou, kterého vynálezce budou prezentovat. O své osobnosti si přečtou kapitulu v knize Obrázky z českých dějin a pověstí⁷¹. Následně vytvoří sérii tří fotografií ze života osobnosti. Této sérii vymyslí jeden novinový titulek, jako by se jednalo o ilustrační fotografie k článku. Jméno vynálezce a titulek napíší na pruh papíru většího formátu, aby byl dobře čitelný (následně vystavíme ve třídě). Před samotným předvedením živého obrazu dostanou diváci informaci, o kterou osobnost se jedná. Po zhlédnutí všech tří obrazů se přihlížející snaží těmto třem fotografiím přiřadit vlastní novinový titulek.

⁷¹ Z. Adla a kol., Obrázky z českých dějin a pověstí, str. 122 - 163

Reflexe:

Co pro vás bylo nového? Který vynálezce vás zaujal? Který vynález vás překvapil?

Možní vybraní vynálezci a jejich vynálezy:

Prokop Diviš bleskosvod (str. 122 – 3), Josef Božek parní vůz a loď (str. 132 – 3), Josef Ressel lodní šroub (str. 134 – 5), František Antonín Gerstner první železnice (str. 136 – 7), Jan Perner - parní lokomotivy (str. 138 – 9), František Křižík – elektrická lampa a první tramvaj (str. 162 – 3)

Živnost – manufaktura - továrna:

V úvodním brainstormingu se žáci snaží vymyslet co nejvíc řemesel, která mohou lidé v 19. století vykonávat. Podmínkou je, že tato řemesla se vykonávají samostatně doma nebo venku. Nesmí se jednat o práci v továrně nebo manufaktuře. Řemesla pantomimou ztvární. Na štronzo říkají, jakou práci vykonávají.

V druhé části aktivity žáci nejprve určí jednoho ze svého středu. Tento žák bude v roli majitele manufaktury, odchází za dveře. Ostatní žáci si vylosují lístečky s názvem profese a krátkou charakteristikou člověka, kterého budou představovat. Lístečky si viditelně nalepí na záda nebo na hrudník avšak až poté, co část žáků opustí třídu. Několik žáků najde na lístečku napsán pokyn „jděte za dveře“. Zatímco žáci, kteří budou představovat dělníky v manufaktuře, mají čas na přípravu své etudy, vysvětlí učitel žákům, kteří odešli za dveře, že budou znázorňovat stroje, které nahrazují práci dělníků. Skupina žáků „dělníků“ o tom nebude předem vědět.

Aktivita začíná ve štronzu, žáci, kteří byli dosud za dveřmi, se seznámí s osazenstvem manufaktury. Následně žáci předvádí činnost manufaktury. Protože chce majitel zvýšit výrobu, budou během činnosti někteří dělníci v manufaktuře „vyměnění za stroj“ a propuštění. Z manufaktury se stane továrna.

Na pokyn štronzo se výroba v manufaktuře zastaví a všichni sledují etudu, kdy učitel v roli prodejce výrobních strojů nabízí hráči v roli majitele a výborné stroje, kterými lze nahradit práci několika dělníků najednou. Po výměně dělníků za stroj se „výroba“ opět rozjede.

Na další pokyn štronzo žák v roli majitele manufaktury vede žáka, který představuje stroj, k žákům, kteří dosud byli dělníky. Vymění je se slovy: „Jste propuštění!“

Štronzo se opakuje dvakrát. V manufaktuře zbude jen pár dělníků.

Příklady lidí pracujících v manufaktuře:

- foukač skla – vdovec, sám se stará o tři děti
- foukač skla – nedávno se oženil, brzy očekává narození potomka
- foukač skla – svobodný mládenec, který se stará o oba své staré a nemocné rodiče
- pomocník foukačů, odnáší výrobky do chladírny – starý pán, který je slabý a už nemá sílu foukat sklo
- brusička – vdova, která platí synovi studium
- brusič – žije sám, umřela mu žena i všech šest dětí
- malířka – mladá žena, od narození špatně chodí a musí mít práci, při které sedí
- balička výrobků – mladá žena, bývalá brusička, ale při práci si poranila ruce a jinou práci už dělat nemůže

Reflexe – alej svědomí:

Učitel: Jak bylo těm, kteří byli propuštěni? Na co mysleli ti, kteří o práci nepřišli? Jak bylo představiteli majitele továrny, který dělníkům říkal, že budou propuštěni? Na co mysleli ti, kteří představovali stroje a v podstatě „jen přihlíželi“?

Učitel bude představovat majitele manufaktury, která se pořízením strojů proměnila v továrnu. Žáci mají možnost sdělit vše, co mají na mysli. Představují svědomí majitele manufaktury. Žáci vytvoří uličku, kterou učitel prochází, každý má možnost říci své myšlenky.

Shrnutí v kruhu:

Učitel: „Aktivita, na které jste se právě teď podíleli, byla částečnou fikcí. V devatenáctém století stroje nahrazovaly pouze určité lidské činnosti. Dělníci se jich někdy báli tak, že je rozbíjeli, protože si mysleli, že jim berou práci. „Stroje“, které jsme tady měli dnes, ale v takovémto výkonu ještě neexistovaly.“

Který způsob výroby je výhodnější? Kde se víc vyrobí? Kde byste raději pracovali? Tam, kde si celý výrobek uděláte sami nebo tam, kde vyrábíte jen jeho část? Existují tyto způsoby výroby ještě dnes?

Závěrečná reflexe:

Prostor pro žáky k vyjádření k dnešní lekci.

5.5.2 Reflexe lekce Život v českých zemích v době průmyslové revoluce

K mluvenému úvodu na začátku hodiny bych příště přidala i obrázky parního stroje a koněspřežné železnice i s mapou. Během aktivity žáci nadšeně jezdili po třídě. Volila jsem rychlosti na stupnici 1 – 10, myslím, že příště bude volba 1 – 5 plně postačující.

Při sestavování živého obrazu bohaté a chudé domácnosti byli žáci rozděleni na dvě skupiny. Když žáci ztvárňovali neživé předměty rozmístěné po místnosti, zaznamenala jsem u první skupiny stále ještě jakési váhání. Jako by nemohli uvěřit, že opravdu mají být věc. Obě skupiny měly též problém využít více prostoru a žáci měli tendenci stavět se blízko sebe. I v žákovském hodnocení o vhodnosti zařazení aktivity se u této objevila první trojka (ze všech hodnocení tohoto žáka). Se ztvárňováním věcí však naopak mnozí neměli problém v následující aktivitě, kdy představovali například Křížíkovy lampy, parní stroj nebo bleskosvod. Po zhlédnutí každé části obrazu komentovali přihlížející, co si myslí, že viděli. Přesto, že vždy věděli, o jakého vynálezce a o jaký vynález se jedná, několikrát byly odhady úplně mimo. Celkem jsme viděli tři série fotografií, ke každé sérii vymysleli žáci novinový titulek. Po každé sérii jsme si s žáky povídali o tom, co je na daném vynálezci či vynálezu zaujalo.

Na poslední část hodiny jsem se velmi těšila a jsem ráda, že proběhla dle mých očekávání. Nejprve jsme probrali s žáky, jaká znají řemesla, a jak to vypadá v manufaktuře. Shodou okolností jsme na začátku tohoto školního roku navštívili manufakturu s výrobou skla, což se mi teď velmi hodilo, protože žáci měli lepší představu, jak to v manufaktuře chodí.

Ze svého středu žáci vybrali Honzu jako majitele manufaktury. Ten se odebral za dveře. Kromě majitele manufaktury si žáci losovali, koho budou představovat. Řekla jsem jim, že dva z nich mají na lístcích napsaný jasný pokyn, co mají udělat, tak ať to udělají (pokyn zněl: „Nic neříkej, jdi za dveře a počkej tam.“). Vtipné bylo, že jedna žačka odešla a pak

odešel i jeden žák. Následně se přihlásila další žačka, že má také odejít. Rozuzlení bylo jednoduché: zamyšlený žák usoudil, že když odešla Vanessa, půjde taky.

Zatímco trojice čekala za dveřmi, rozestavěli se ostatní žáci po naší „manufaktuře“. Všichni měli na hrudníku nalepenou informaci, koho představují. Za dveřmi jsem dívkám vysvětlila, co mají dělat, protože budou představovat stroje. Zatím jsem zamlčela, že je bude majitel manufaktury vyměňovat za své zaměstnance.

Po návratu do třídy jsem majiteli manufaktury představila jednotlivé pracovníky a zmínila i jejich soukromé životy. Snažila jsem se vyzvednout skutečnost, že jejich práce je pro jejich rodiny často jediným příjmem.

Manufaktura se rozběhla do činnosti, její majitel si ji zálibně prohlížel. Po štronzu jsem si na sebe oblékla sako a v roli obchodníka jsem se zdravila s majitelem, kterého jsem oslovila jako Václava. Nabídla jsem mu, že může mít stroj, který zastane práci tří lidí. Jako obchodník jsem porovнала i výplaty zaměstnanců s cenou stroje. Majitel neváhal a stroj koupil. Relativně snadno propustil tři zaměstnance. Zajímavé bylo, že nastávajícího otce propustil se slovy: „Alespoň budeš mít víc času na miminko.“

Zdánlivě to vypadalo, že se Honza rozhodl velmi lehce, ale když jsem mu ke koupi nabízela druhý stroj, bylo vidět, že už velmi váhá, zda ho vůbec chce. Honza dával jasně najevo, že si uvědomuje, že lidé práci potřebují.

Jako reflexi této aktivity jsem použila alej svědomí. Protože jsem nechtěla, aby si tím procházel majitel manufaktury, a také jsem věděla, že bude jistě mít co říct, oblékla jsem se do vesty majitele manufaktury sama. Bylo velmi působivé poslouchat žáky, jak sdělují své pocity, které zažily během aktivity manufaktura. Některé z nich se objevily i v písemných komentářích, které žáci psali před koncem hodiny: „Dneska to bylo super, ale bylo mi líto, že museli odcházet lidi, co tu práci potřebují.“, „Strašně mě mrzelo, že jsem odešla.“, „Bylo hrozné, že kvůli nám musí vyhodit někoho, kdo potřebuje peníze.“, „Bylo těžké propouštět lidi, co ty peníze potřebují.“

Po poslední aktivitě jsme se s žáky posadili do kruhu a žáci měli ještě další možnost reflektovat to, co právě prožili. Bylo vidět, že aktivita zasáhla všechny role – majitele, zaměstnance i stroje.

Celkově hodnotím lekci za velmi zdařilou. Podařilo se mi, aby si žáci prožili důležitou událost, která může v životě postihnout každého. Velkou radost jsem měla i z toho, že časově se lekce přesně vešla do vyměřeného času dvou vyučovacích hodin, který jsem na ni ten den měla.

5.5.3 Návrh na změny

Do reflexe „manufaktury“ bych zařadila ještě informaci, že pomocí strojů se práce lidí zjednodušila, zboží se stalo levnějším a dostupnějším, tím pádem to v konečném důsledku vedlo ke zvyšování životní úrovně.

5.6 První světová válka

5.6.1 Příprava lekce První světová válka

Vlastivědné cíle:

Žák:

- ví, co bylo příčinou vzniku první světové války
- ví, které státy ve válce bojovaly a ke kterému uskupení patřily
- ví, které nové zbraně byly ve válce použity
- umí vysvětlit pojem zákopová válka
- ví, ve kterých zemích bojovali naši legionáři
- chápe důležitost legií pro vznik Československa

Dramatické cíle:

Žák:

- respektuje pravidla ve hrách a cvičeních
- vnímá své spolužáky, reaguje na ně
- zvládá simultánní pohyb
- respektuje pravidla bezpečného prostředí pro všechny
- aktivně se podílí na tvorbě živého obrazu

- vyjádří svůj názor při rozhodování v roli

Pomůcky:

Červené a zelené lístky s názvy států, žlutý papírek s nápisem Itálie, každý lístek v samostatné obálce, mapa rozdělení Evropy na státy Dohody a Ústřední mocnosti, vytištěný text (včetně ilustračních fotografií) pro každého žáka, volné listy papíru, dvoubarevné lístečky s myšlenkami vojáka a dva volné listy papíru ve stejných barvách, vytištěné důležité momenty první světové války s datací pro časovou osu, velký arch papíru na zápis otázek vzniklých během lekce, ilustrační fotografie – tank, kulomet, vojáci v plynových maskách, zákopy, atentát na Františka Ferdinanda d'Este, fotografie R. Štefánika (případně Tomáše Garrigue. Masaryka a E. Beneše)

Úvodní aktivita – hra Mrázík:

Každý žák si vylosuje obálku. V obálkách jsou červené a zelené lístky, podle kterých se žáci rozdělí do dvou týmů. Jeden hráč v obálce najde žlutý lístek s nápisem Itálie.

Červené lístky: Rakousko-Uhersko, Německo, Turecko

Zelené lístky: Velká Británie, Francie, Rusko

Žlutý lístek: Itálie

Varianta s učitelem a bez učitele:

S učitelem (při menším počtu žáků): Učitel představuje babu, snaží se zmrazit co nejvíce hráčů. Kdo je zmrazen zůstává stát s rozkročenýma nohama. Spoluhráči ze stejné barevného týmu ho mohou zachránit tím, že ho podlezou. Hráč „Itálie“ může zachraňovat všechny hráče. Sám může být zachráněn pouze hráči se zelenými lístky.

Bez učitele (pro třídy s větším počtem žáků): Hráči se v týmu dohodnou, kdo je jejich vůdcem. Úkolem vůdce je pochytat (zmrazit) co nejvíce hráčů opačného týmu. Kdo je chycen, zůstává stát s rozkročenýma nohama. Spoluhráči ho mohou zachránit tím, že ho podlezou. Itálie zachraňuje všechny, sama je zachraňována pouze zelenými.

Reflexe:

Proč jste byli rozděleni do dvou týmů? Znamenaly něco názvy států? Proč měla Itálie jinou barvu a jiná pravidla?

Mapa Evropy:

Při reflexi použije učitel mapu Evropy, kde je barevně vyznačené rozložení sil během konfliktu. Pomocí této mapy a vhodným kladením otázek se snaží žáky navést k odhalení způsobu zapojení Itálie do průběhu války.

Práce s textem a živé obrazy nejdůležitějších událostí 1. světové války:

Žáci si před samotným čtením vyplní tabulku. Své domněnky si po přečtení textu opraví, v textu podtrhnou důkazy pro svoje odpovědi. Žáci se sami snaží přijít na význam neznámých slov, teprve při neúspěchu následuje intervence lektora. Žáci jsou rozděleni do skupin, vytváří sekvenci tří živých obrazů na základě přečteného textu. Po přípravě vždy jedna skupina předvádí, ostatní se dívají.

Tabulka pro žáky:

Před čtením	První světová válka	Po čtení
	Záminkou k vypuknutí 1. světové války byl atentát na následníka Rakousko-Uherského trůnu.	
	Protože mnozí Češi nechtěli bojovat za císaře (za Rakousko-Uhersko), nechávali se zajímat a bojovali proti Rakousku-Uhersku.	
	Československé cizinecké legie byly velmi důležité pro vznik budoucího samostatného Československa.	
	Zpočátku si všichni mysleli, že válka bude velmi rychlá.	
	Pro ukončení války bylo důležité, že do ní vstoupilo USA.	

Text pro žáky – dle knihy J. Martíňka:

Tak nám zabili Ferdinanda

Oběťmi dvou střel, které padly dne 28. června 1914 v Sarajevu, byli rakousko-uherský následník trůnu František Ferdinand d'Este a jeho manželka Žofie, rozená Chotková. Vrah, sedmnáctiletý student Gavrilo Princip, byl na místě zadržen. Mimochodem, protože nebyl plnoletý, nebyl odsouzen k trestu smrti, ale na doživotí. Zemřel v Terezíně po třech letech na tuberkulózu. Protože Princip byl členem skupiny srbských bojovníků, dostala vláda Srbska ultimátum, že má vydat organizátory atentátu. Rakousko-Uhersko mělo i další podmínky, které znamenaly, že Srbsko bude okupováno rakouskou armádou. Srbové tyto podmínky museli odmítnout... a tak, protože státy Evropy měly mezi sebou uzavřeny různé spojenecké smlouvy, vypukla první světová válka.

I v Čechách narukovaly do války statisíce mužů. Špatně vedené útoky, mizerné jídlo, kruté počasí a čtyři roky bojů si vyžádaly množství mrtvých. Našli se ale i tací, kteří nechtěli bojovat za císaře pána, ale ve válce viděli šanci, jak se dočkat samostatného státu. Z krajanů v cizině, přeběhlíků i zajatců začaly ve Francii, Rusku i Itálii vznikat vojenské jednotky – československé legie, které v bojích ukázaly své hrdinství. Jejich existence byla jedním z pádných důvodů pro vznik Československa.

Na počátku konfliktu si všichni mysleli, že soupeře utlučou a válka bude za pár týdnů hotova. Boje se však přeměnily na nekonečnou zákopovou válku. Nepomohlo ani nasazení chemických zbraní, prvně použitých Němci. Všude padaly desetitisíce vojáků, aniž by jedna či druhá strana výrazněji postoupila.

Mezi nové zbraně, které byly ve válce použity, patřily také tanky kulomety, letadla a ponorky.

Válku rozhodl až vstup USA na straně Dohody. Během léta 1918 Německo ztratilo sílu a na podzim zcela zkolabovalo Rakousko.

Ve válce padlo 5 milionů mužů a po válce vznikly v Evropě nové státy, mezi nimi Československo.⁷²

⁷² J. Martínek, Dějepis v souvislostech, str. 72 - 73

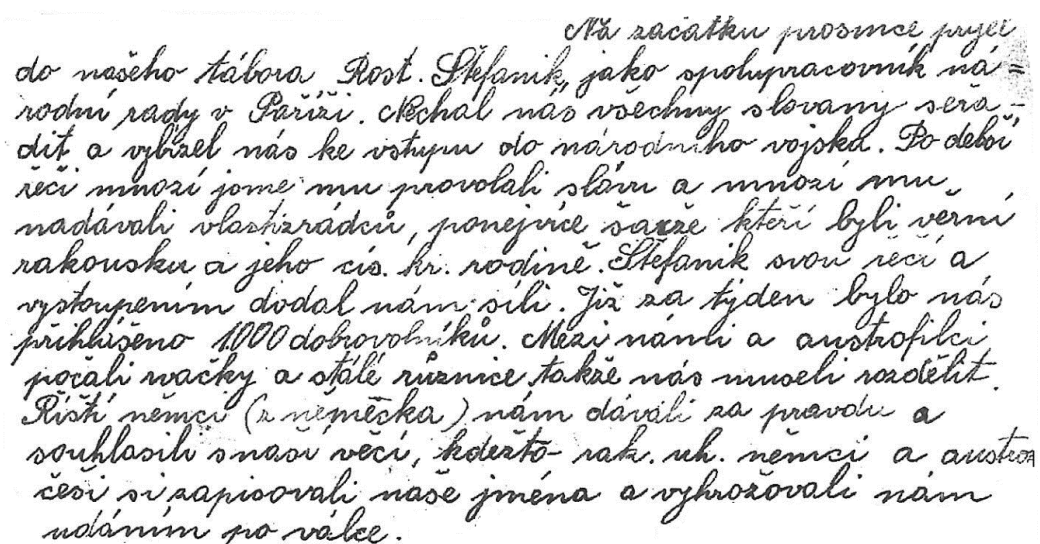
Reflexe:

Přihlížející skupiny reflektují bezprostředně po sérii tří obrazů, jak rozumí tomu, co viděli. Vzhledem k tomu, že skupiny pracují se stejným textem, je možné, že obrazy budou podobné.

List z deníku, rozhodování:

Žák se v roli vojáka rozhoduje, na které straně konfliktu bude bojovat. Zda zůstane na straně Rakouska-Uherska, nebo zda přeběhne, či se nechá zajmout, aby mohl bojovat proti císaři pánu.

Aktivitu zahájíme přečtením části deníku Bohuslava Prudila z rodinného archivu Aleny Maláskové⁷³. Deníkové záznamy jsou volně přístupné na webu modernidejiny.cz.



Na začátku prosíme jít
do našeho táboru. Rost. Štefánek, jako spolumacovník ná-
rodní rady v Paříži. Nechal nás všechny slovaný seřa-
dit a vybíral nás ke vstupem do národního vojska. To debí
řeci mnozí jome mu provolali slávu a mnozí mu
nadávali vlastizrádci, protože šel s těmi kteří byli věrní
rakousku a jeho cis. kr. rodině. Štefánek svou řečí a
vystoupením dodal nám sílu. Již za týden bylo nás
přihlášeno 1000 dobrovolníků. Mezi námi a austrorilci
pocali wačky a stále rvanice, takže nás museli rozdělit.
Říšti němci (a němčeka) nám dávali za pravdu a
souhlasili s naší věcí, kdežto rak. uh. němci a austror
češi si zapisovali naše jména a vyhrožovali nám
notáním po válce.

Diskuse s žáky:

Jak zápisu rozumíte? Je něco, co je potřeba zodpovědět? Kdo jsou austrorilci? Kdo jsou „říští němci“? Kdo jsou „rak. uh. němci“⁷⁴? Kdo byl Rostislav Štefánek?

Rozhodnutí:

V místnosti jsou rozházené lístky dvou barev s myšlenkami vojáků. Žáci je mají za úkol najít a přinést na koberec. Společně si je nahlas přečtou.

⁷³ A. Malásková, Deník Bohuslava Prudila, dostupné online

⁷⁴ Psáno dle předcházejícího textu „němci“

Modré:

Přeci nebudu bojovat za Rakousko-Uhersko, když jsem Čech.

Nechci dál mluvit na úřadech německy.

My Češi přece máme nárok na vlastní stát.

Proč mám já Čech padnout za Rakousko?

Sami bez Rakouska se budeme mít lépe.

Červené:

Mám tady v zákopech kamarády.

Co se stane, když mě nepřátelé zajmou?

Když uteču a chytí mě, popraví mě?

Když přeběhnu a vyhraje Rakousko, co se mnou bude?

Před válkou nám v Rakousku zas tak špatně nebylo.

Na podlaze jsou na každé straně místnosti dva papíry. Modrý s nápisem „Stanu se legionářem.“ a červený „Zůstávám na straně Rakouska-Uherska“. Žáci se staví na tu stranu, která je jim bližší. Mohou se přímo dotýkat zvolené barvy nebo stát mezi barvami „na půl cesty“.

Reflexe:

Co tě přesvědčilo k tvému rozhodnutí? Uvědomoval sis nebezpečí, které ti hrozí? V úvodním textu se psalo, že legie byly důležité pro vznik Československa. Proč? Stalo se ti někdy v životě, že jsi udělal rozhodnutí, kterého jsi litoval? Jaké bylo?

Mluví pouze žáci, kteří mají zájem. Nepřemlouváme je.

Závěrečná aktivita – časová osa:

Žáci se rozdělí do čtyř stejně početných skupin, každá si vylosuje zadání ke ztvárnění statického živého obrazu.

1. 28. června 1914 - atentát na Františka Ferdinanda d'Este

2. 1915 - Němci poprvé použili chemické zbraně

3. 1917 - vstup USA do války na straně Dohody

4. 28. října 1918 - kapitulace Rakouska-Uherska, vznik Československa

Na zemi nebo na zdi je vyznačena časová osa. Žáci položí (přípevní) zadání svého úkolu dle časové posloupnosti. Obrazy představují v pořadí od 1 do 4.

Závěrečná reflexe:

Bylo něco, čemu jsi nerozuměl? Co to bylo? Je potřeba ještě něco vysvětlit? Jsou nějaké otázky, které tě napadají?

Žáci si sami snaží odpovědět na vzniklé otázky. Pokud na některé otázky neznáme odpověď, zapíšeme je a necháme je přípevněné na zdi do další hodiny. Během týdne se žáci snaží zjistit na tyto otázky odpovědi.

5.6.2 Reflexe lekce První světová válka

Úvodní aktivitu přijali žáci s nadšením, protože ve třídě na honěnou zas tak často nehrajeme. Při přípravě této aktivity jsem se rozhodla pro následující úpravu lístků. Největší lístky byly s nápisy států Trojdohody a Trojspolku. Itálii jsem udělala červeno-zelenou. Menší velikost lístků jsem zvolila pro státy Turecko a Bulharsko, které se připojily na stranu Trojspolku ihned po vyhlášení války. Zbylé lístky jsem nechala prázdné, symbolizovaly další zapojené státy a třída tím byla rozdělena na dvě poloviny. Všechny lístky jsem dala do obálek, ze kterých si žáci losovali. V následné reflexi jsem se žáků ptala, proč byli takto rozdělení. Když ve třídě zazněla informace, že se jedná o 1. světovou válku, třída doslova zahučela nadšením. Vtipný byl moment, kdy se mě jeden žák zeptal, zda jsem ji zažila. Žáci spočítali, že ne. Následovala otázka: „A tu druhou, tu si pamatujete?“

Na velký arch jsme napsali dataci války a nalepili všechny lístky, které žáci měli při úvodní honičce.

Při práci s textem měli někteří žáci problém s porozuměním. V některých případech se jednalo o nepochopení významu, někde šlo o nepozornost při rychlém čtení. Tento typ aktivity jsme dělali podruhé. Víím, že text byl pro žáky relativně náročný, při opakování lekce budu uvažovat o případném zjednodušení. Mrzí mě, že jsem si lístky od žáků v závěru nevybrala pro hlubší analýzu. Myslím, že procento úspěšného porozumění se pohybovalo

nad 50%, ale je to pouze můj odhad. Až podobnou aktivitu budeme dělat příště, zaměřím se i na rozdíl v míře porozumění mezi čtvrtáky a pátáky.

Při předvádění živých obrazů jsme měli tři skupiny žáků vytvořené losováním. Jsem velmi ráda, že jsem losování do skupin zavedla. Často se v malotřídce potýkám s tím, že nemám jak žáky do skupin rozdělit, protože kolektivy jednotlivých ročníků jsou prostě příliš malé. Když rozdělují 4. a 5. ročník, celkem dvanáct dětí bývají skupinky rozmanitější. Pozitivní je také to, že se eliminují „kamarádsoftové“ dvojice či trojice a většina třídy je nucena spolupracovat i s méně oblíbenými žáky. Vzhledem k tomu, že všichni pracovali se stejným textem, opakovala se nám témata živých obrazů. Jednalo se zejména o zákopovou válku, použití kulometu a otravných plynů. Jedna skupina však ze svých těl vytvořila i tank s hlavní. Součástí textu, který žáci četli, byly i obrázky. Na náš arch jsme doplnili nově použité zbraně a na jeden z lístků představujících válčící strany jsme dopsali Spojené státy americké.

Při čtení listu z deníku, který měli žáci ve dvojicích, špatně luštili psací písmo. Zápis jsem musela přečíst sama. Alespoň jsme se rovnou bavili o výrazech, kterým nerozuměli. Během četby a debaty o tom, kdo byl Štefánik a kdo jsou australofilci, moje asistentka rozmístila ve třídě dvě barvy lístků s myšlenkami českého vojáka v rakouském zákopu.

Žáci lístky donesli na koberec a společně jsme je přečetli. Myslím, že rozhodnutí, které měli žáci udělat, bylo nejnáročnější ze všech, která v předešlých lekcích zažili. Ne z hlediska emocionálního, ale z hlediska porozumění celé situaci. Bojovat za Rakousko-Uhersko zůstal jen jeden, tři žáci se nemohli rozhodnout, zmiňovali, že rozhodnutí je příliš těžké. Do legií odešlo sedm žáků. Někteří z nich přiznali, že nevěděli, kam mají jít. Působilo to na mě dojmem stádovosti, „jdu tam, kam většina“. Jak znám svoji třídu, myslím, že původně byli rozhodnutí tři z nich a zbytek se „přidal“. Jde ale pouze o moji domněnku. Žáci mohli být ovlivněni také tím, že jsme nedávno na nádraží v naší obci navštívili legiovlak a žáci mají lepší představu o legiích než o pobytu v zákopu. Svoji roli pravděpodobně sehrála i jistá lůblivost představy „budu tím hrdinným legionářem“.

Z časových důvodů jsme nestihli poslední plánovanou aktivitu – časovou osu, a ani jsme nesepsali žádné otázky, jak jsem měla v plánu. Aktivitu pravděpodobně zařadím do další lekce. Navíc výborné otázky kladli žáci během celé lekce. Otázky si buď dokázali

zodpovědět sami, nebo jsem jim pomohla. Zde se opět ukázala výhoda dvouročníkového kolektivu, kdy často páťák, s přeci jen větším přehledem a vhledem, zodpoví otázky čtvrtáků. Toto tvrzení se však nedá zobecňovat a často přináší velmi zajímavé odpovědi i čtvrtáci.

5.6.3 Návrh na změny

Upravit a zjednodušit text „Tak nám zabili Ferdinanda“.

5.7 První republika

5.7.1 Příprava lekce První republika

Vlastivědné cíle:

Žák:

- zná datum založení Československa
- ví, kdo byli Beneš, Masaryk a Štefánik
- ví, ze kterých historických území se Československo skládalo

Dramatické cíle:

Žák:

- akceptuje učitele v roli, klade otázky
- spolupracuje ve dvojici při tvorbě živého obrazu
- reaguje štronzem v určité póze na zvuk bubínku
- zvládá chůzi zaplňovat prostor
- rozhoduje se v roli postavy

Pomůcky:

obálka s dobovými fotografiemi, šaty pro Boženku, miminko v zavinovačce, lístky pro improvizaci, lístky s myšlenkami E. Beneše, ofoceně stránky z Obrázků z československých dějin⁷⁵, arch papíru, fixy

⁷⁵ J. Černý, Obrázky z československých dějin

Úvodní aktivita – chůze v prostoru, obrazy První světové války:

Žáci chodí prostorem, rychlostí na stupnici 1 – 5. Na zvuk bubínku se zastaví v libovolné pozici. Na dotyk učitele říkají, co nebo kdo jsou v První světové válce.

Obálka s texty a fotografiemi:

slepá mapa Československa včetně Podkarpatské Rusi, vlajka Československa, text hymny, trikolora, skautská poštovní známka, fotky Masaryka, Beneše, Štefánika, fotka strhávání německých nápisů

Učitel: Do jaké doby jsme se dostali? Jaké události se týká to, co jste našli v obálce? Víte něco o osobnostech, jejichž fotografie jste našli v obálce?

Předpokládám, že se žáci dovtípí, že se jedná o založení Československa. Pokud žáci nevědí, učitel připomene přesné datum založení a jména osobností z fotografií. Veškeré informace, které si žáci vybaví, zapíší na arch.

Obrazy ze života TGM:

Žáci se rozdělí do dvojic, každá dostane k dispozici část textu z knihy Obrázky z československých dějin. Postupně tvoří rozehrané obrazy ze života TGM.

- Masarykovo dětství – str. 8
- seznámení s Charlottou – str. 9
- pracuje jako profesor na české univerzitě sídlící v Klementinu – str. 10
- USA – str. 17 a 18
- Masaryk jako prezident str. 19 – 21

Reflexe:

Protože každá z dvojic měla k dispozici jinou část textu, bude reflexe vedena jako diskuse mezi jednotlivými dvojicemi. Na vzešlé otázky by měli odpovídat především žáci, jejichž obrazu se otázka týká. Co potřebujete upřesnit? Co vás zaujalo? Co vám přijde zajímavé? Dá se říct, jaký Tomáš Garrigue Masaryk byl? K siluetě TGM na archu zapisujeme získané informace. Přímo do siluety vpisujeme skutečnosti, které se týkají osobnosti TGM, okolo siluety zapisujeme vnější události nebo vlivy.

Učitel: „*Nacházíme se v době První republiky. Ta trvala dvacet let - od roku 1918 do roku 1938. Víme už, kdy byla republika založena, jaké osobnosti se na jejím založení podílely a také víme něco o prvním prezidentovi T. G. Masarykovi. Možná by vás zajímalo, jak se za První republiky žilo. Mám kamarádku Boženku, co kdybychom ji zkusili zavolat? “*

Učitel v roli Boženky

Do třídy vchází učitel v dámských šatech, v ruce drží zavínovačku s panenkou (její syn Vašík). Učitel reaguje na otázky žáků a sám vypráví. Boženka si na založení republiky pamatuje jen maličko, bylo jí tehdy pět let. S tatínkem Hugem se byli podívat v Praze, když se T. G. M. vrátil do vlasti. Všichni ho měli moc rádi. Je hezké, jak vysokého věku se dožil. Když vloni zemřel, všichni moc truchlili. Její tatínek teď pracuje ve Zlíně, řídí továrnu, kterou založil pan Baťa. Je moc dobře vedená, o dělníky se tam dobře starají. Boženka má za manžela stavitele. Postavil pro ně krásný dům, kde je dokonce i elektřina. Než se narodil Vašík, chodili spolu často do biografu. Ostatně její švagr založil dnes už slavné Barrandovské ateliéry, kde se filmy točí. Ráda také chodila do divadla. Úplně nejraději má Osvobozené divadlo pánů Voskovce a Wericha. Teď, když je víc doma, je ráda, že může poslouchat rozhlas, když ho doma konečně mají. Jen těch zpráv se trochu bojí. V pohraničí bydlí už celá staletí spousta Němců. Bývali to dobří sousedé, ale teď by se mnoho z nich nejraději připojilo k Německu.

Improvizace z běžného života:

Učitel: Boženka vám vyprávěla hodně věcí ze života obyčejných lidí v době První republiky. Vytvořte teď fotografie, jak běžní lidé žili.

Dvojice mohou buď realizovat vlastní nápady. Podle toho, co Boženka říkala nebo podle aktivit, které má učitel předem napsané na lístcích papíru:

- Rodina poslouchá rozhlas
- Návštěva biografu
- Divadelní představení
- Dělníci šijí boty v továrně Tomáše Bati
- Lidé chodí cvičit do Sokola
- Populárním sportem je hokej

- Chlapci chodí hrát fotbal
- Mnoho dělníků přišlo kvůli hospodářské krizi o práci
- Němci žijící v pohraničí vyjadřují svoji nespokojenost, chtěli by území připojit k německé Říši
- Němci přestávají nakupovat v českých a židovských obchodech, raději chodí do německých

Reflexe:

Když dvojice předvedou svoji fotografii, diváci říkají, jak ji pochopili. Poté přečte dvojice své původní zadání.

Učitel: *„Život v První republice byl pestrý a velmi se rozvíjel, jak jste sami předvedli. Mnoho lidí však také postihla hospodářská krize a v pohraničí (tzv. Sudetech) bylo čím dál tím více slyšet německé hlasy, že by se chtěli od Československa odtrhnout. V Německu byl již několik let u moci Adolf Hitler, který se se svými požadavky na připojení Sudet k Německu obrátil i na další evropské státy – Francii, Itálii, Velkou Británii. Situace začínala být velmi vážná. V českém pohraničí byly rychle budovány betonové pevnosti k naší obraně. V září 1938 se v Mnichově konala schůzka Adolfa Hitlera s představiteli zmiňovaných států a také Edvardem Benešem. Edvard Beneš byl ve velice těžké situaci, byl vystaven obrovskému tlaku. Ve třídě jsou rozházené lístky s myšlenkami, které se mu honily hlavou.“*

- Máme kvalitní pevnosti kolem hranic...
- Vyhrožují, že budou bombardovat Prahu a srovnají ji se zemí...
- Po dvaceti letech míru přeci nemůže být další válka...
- Všichni čeští muži jsou odhodláni bojovat...
- Naši spojenci Francie a Velká Británie nám přeci pomohou...
- Když ustoupíme Hitlerovi, snad se podaří zachovat v Evropě mír...
- Celá staletí žili Němci a Češi v pohraničí dohromady, proč je to teď problém?

Závěrečná aktivita – žáci v roli E. Beneše:

Učitel: *„Vidíte před sebou myšlenky, které se mohly E. Benešovi honit hlavou. Jaké by bylo vaše rozhodnutí, kdybyste byli na jeho místě? Ustoupili byste a předali Hitlerovi pohraničí? Nebo byste raději riskovali, že Hitler opravdu srovná Prahu se zemí a Československo*

zrazené svými spojenci Francií a Británií zůstane v boji samotné proti daleko většímu a silnějšímu Německu?

E. Beneš byl ponechán sám se svým rozhodnutím. Než přejdu místnost, rozhodněte se, na kterou stranu se přikloníte. Odevzdáte Sudety a snad zachováte mír v Evropě? Nebo využijete kvalitního opevnění na hranicích a dobře připravené armády a budete bojovat proti přesile? Ve svých rukách teď držíte tisíce lidských osudů a životů.“

Závěrečná reflexe:

Jak jste se při rozhodnutí cítili, byla to velká odpovědnost? Chce někdo něco říct? Rozuměli jste v dnešní lekci všemu?

5.7.2 Reflexe lekce První republika

Tato lekce byla realizována po uzavírací škol z důvodu Covid 19. Již od rána bylo vidět, že se žáci na vlastivědu těší. Jedna žačka dokonce prohlásila, že vlastivěda byla ten předmět, který jí během distanční výuky úplně nejvíc chyběl.

Musím přiznat, že práce na této lekci mi trvala asi nejdéle. Částečně to bylo způsobeno i zvýšeným pracovním vytížením během distanční výuky, také jsem ale velmi dlouho přemýšlela nad tím, jak mám lekci celkově uchopit. Stále jsem hledala nějaký příběh, který by se pak snad mohl protáhnout jako červená nit do lekcí z období vlády KSČ. Zkoumala jsem nejrůznější průmyslové podniky. Zajímalo mne, zda se života jejich majitelů dotkly události založení republiky, druhá světová válka, znárodnování, politické procesy padesátých let a případné restituce. Pro můj záměr se však nehodil žádný výrobní podnik z okolí bydliště žáků, ale ani velké firmy jako Škoda Plzeň, Prazdroj, ČKD,... Zajímavý byl příběh rodiny Petrofů. Pokud bych učila v Královéhradeckém kraji, pravděpodobně bych si pro svůj záměr vybrala ten. Ani nevím, jakou náhodou jsem nakonec narazila na jméno Boženy Havlové rozené Vavrečkové a rozhodla se, že do scénáře lekce zařadím právě ji v době, kdy se jí narodil syn Václav. Příběh této rodiny budu zpracovávat do lekce s poválečnou tematikou. V letošním školním roce z důvodu coronavirové změny ve výuce na ni bohužel nedošlo.

Jak jsem již zmínila, před samotnou lekcí, ale i po ní, byly reakce dětí velmi pozitivní. Když nad tím teď přemýšlím, čas a především energie strávené přemítáním o způsobu provedení se mi mnohonásobně vrátily její realizací.

Vzhledem k tomu, že mezi lekcemi První světová válka a První republika uběhlo deset týdnů, pozměnila jsem plánovanou úvodní aktivitu. S žáky jsme se sesedli v kruhu a každý z nich řekl cokoliv, co si k tématu První světové války pamatoval. Byla jsem velmi mile překvapená, co všechno si žáci dokázali vybavit. Musím říct, že dohromady žákům zůstalo v hlavách prakticky vše, co jsme v lekci zmiňovali. Tuto aktivitu jsem zvolila proto, že po přestálé pauze mi přišla pro děti bezpečnější. Myslím, že kdybych byla vybrala vybavování si pojmů za chůze, bylo by více dětí ve stresu a na události či pojmy by si nebyly vzpomněly. Aktivita by tak mohla pro mnohé skončit frustrací.

Ve skupině je v současné době osm žáků – pět pátáků a tři čtvrtáci. S ohledem na malý počet dětí jsem požádala svoji asistentku, ať se tentokrát účastní lekce spolu s dětmi. Ona sama prošla oborem dramatická výchova na střední škole. Ve škole jsme též tento týden měli na praxi paní, která se s dramatickou výchovou nikdy nesetkala. Nabídla jsem tedy i jí, ať je na lekci přítomna. Byla jsem velmi ráda, že se obě dospělé zúčastnily lekce aktivně, a že paní „praktikantka“ svůj zážitek hodnotila pozitivně.

Lekci jsem měla plánovanou na dvě vyučovací hodiny s tím, že můžeme tento čas přetáhnout. Dvě hodiny by nám sice stačili, ale před aktivitou o Edvardu Benešovi jsem zařadila přestávku venku, která dětem přišla vhod.

Během prohlížení obrazových materiálů k první aktivitě si žáci okamžitě udělali jasno, že se jedná o lekci k Československu. Nový pro ně byl pojem Podkarpatská Rus. Při příští realizaci lekce bych měla k ruce připravenou současnou mapku a také mapku Československa bez Podkarpatské Rusi.

Mám velmi komunikativní žáky. Proto mne při aktivitě týkající se T. G. M. překvapilo, jak málo se po skončení živých obrazů ptali.

Když jsem následně žákům sdělovala, že by to chtělo zavolat někoho, kdo v této době skutečně žil, a navrhovala jsem „svoji kamarádku Boženku“, bylo vtipné, že někteří žáci se

už rovnou dovolávali, abych ji přivedla. Když jsem pak do třídy vstoupila i se zavinovačkou v náručí bylo cítit, že je v žácích pozitivní nadšení a očekávání.

Je vidět, jak moji žáci s každou lekcí trošičku „dramat’ácky povyrostou“. Rychlá improvizace dle zadání pro ně byla novinkou a trochu jsem se obávala, jestli ji zvládnou. Nakonec došlo pouze k jedné výměně tématu, protože hoši, kteří si vylosovali téma biograf, nikdy nebyli v kině a vůbec netušili, co mají předvádět. Zajímavý byl pro mne moment, když dvojice předváděla, jak Němci přestávají nakupovat u Čechů a Židů. V představách žáků se pro nákup „u Němců“ muselo jet přes hranice. Nenapadlo je, že obchod mohl být hned ve vedlejším domě. Informace o T. G. M. i od Boženky a z improvizací jsme společně zapsali na arch.

Již jsem zmiňovala, že jsem před klíčovým rozhodováním nechala žáky vydechnout. Pokračování lekce jsem uvedla shrnutím důležitých faktů a také nastíněním situace, ve které se E. Beneš a Československo nacházeli. Největší problém dělalo porozumění pojmu Sudety. Nakonec pomohla mapka z učebnice pátého ročníku. Při nové realizaci lekce bych ji měla mít připravenou.

Při rozhodnutí se dva žáci odhodlali postavit proti Hitlerovi, dva raději odevzdali Sudety s ohledem na zachování míru. Ostatní žáci zůstali uprostřed. Argumentovali, že se v takto vážné situaci nedokáží rozhodnout. Zajímavé bylo, že obě dospělé byli také na středu, avšak s malým úkrokem směrem k odevzdání Sudet.

Závěrečná reflexe byla tentokrát o něco delší, než bývá. Bylo vidět, že se žáků téma opravdu dotklo. Kromě emocionální stránky jsme rozebírali i další fakta týkající se historie.

5.7.3 Návrh na změny:

Připravit mapu Československa s vyznačenými oblastmi Sudet.

6 Vyhodnocení projektu

6.1 Hodnocení lekcí žáky

Po každé odehrané lekci jsem žákům rozdala hodnotící archy. V jednoduché tabulce hodnotili žáci vhodnost zařazené aktivity a svoji činnost během aktivity. Hodnocení probíhalo stupněm 1 – 5, jako při známkování. Součástí bylo i slovní hodnocení. Jednotlivé aktivity i vlastní činnost hodnotila většina žáků kladně.

Pouze u jednoho žáka bylo hodnocení výrazně odlišné. Tento žák, na rozdíl od ostatních, hodnotil často stupněm tři, použil ale i čtyřku a pětku. V druhé polovině lekcí však již začal hodnotit převážně stupněm 1 a 2. Zvláštní bylo i jeho slovní hodnocení, jako například: *„bylo to nudný; nebavilo mě to; chce to něco lehčího; nebaví mě osobnosti“*. Zajímavé je, že během lekce nebylo žákovo znechucení či nuda nijak vidět. Jsem si vědoma toho, že nechuť mohla pramenit i z neporozumění textu, byl-li v lekci použit. Stejně příkré jako hodnocení lekcí, byly i texty dopisů, které jsme během lekcí psali (dopis kamarádovi v lekci Národní obrození, dopis pro Honzu/Petra v lekci Druhá světová válka⁷⁶). Z hodnocení tohoto žáka si pro sebe беру připomínku, že ne vždy se podaří vyhovět všem a vždy je co zlepšovat.

V následující tabulce příkládám souhrnné hodnocení jednotlivých aktivit žáky. Protože mě zajímalo, zda typ aktivity nějak ovlivní hodnocení žáků, použila jsem klasifikaci dle J. Valenty⁷⁷ a také jsem oddělila „učitele v roli“ a „rozhodování žáků v roli“.

Z tabulky je vidět, že žádná z předložených činností nebyla žáky odmítnuta či jinak výrazně negována. Nejvyšší ohodnocení dostaly metody verbálně-zvukové a pantomimicko-pohybové.

Mezi ty méně oblíbené aktivity patřilo rozhodování v roli, kde ovšem lze vyzorovat výrazný vliv činností „Příspěvek na Národní divadlo“ a „Revoluční rok 1848“. V prvním případě se mohlo do hodnocení této aktivity projevit výrazné citové zainteresování žáků (žáci se měli vzdát své nejoblíbenější hračky), ve druhém poměrně značná intelektuální

⁷⁶ Tuto lekci jsem ve spolupráci s M. Klímovou napsala pro předmět Metody a techniky DV II a ponechávám ji jako přílohu této diplomové práce.

⁷⁷ Valenta, Metody a techniky dramatické výchovy, str. 122 - 214

náročnost celé aktivity. Ta totiž souvisela s předcházející prací s upraveným textem „Svatováclavského manifestu“. Práce s textem (metody graficko-písenné) se ostatně umístila na nejméně oblíbeném místě.

Vzhledem k poměrně malému počtu žáků je nutno vzít v potaz, že pokud jeden žák bodoval výrazně jinak než všichni ostatní, mělo toto bodování velký vliv na celkové skóre. I přesto mohu konstatovat, že použití metod a technik DV žáci velmi ocenili.

Metody pantomimicko-pohybové	
Simultánní pantomima	1,000
Pantomima	1,375
Živý obraz statický - bydlení	1,375
Stroj času	1,200
Živý obraz - 1. světová válka	1,000
Sochařství	1,000
Improvizace - obyčejní lidé	1,142
Rozehraný živý obraz	1,222
Improvizace TGM	1,285
Honička se záchranou	1,000
Parní lokomotiva	1,125
Celkový průměr	1,157
Metody graficko-písenné	
Dopis	1,420
Petice	1,857
Deník legionáře	1,285
Titulkování	1,250
Celkový průměr	1,453
Metody verbálně-zvukové	
Alej	1,125
Anička a Josef	1,100
Jarmark	1,000
Celkový průměr	1,075
Učitel v roli	
Anička	1,000
Boženka	1,710
Jungmann	1,000
Celkový průměr	1,237

Rozhodování v roli	
Revoluční rok 1848	1,600
Vstup do legií	1,160
E. Beneš	1,142
ND - příspěvek	1,600
Celkový průměr	1,376

Téměř po každé lekci psali žáci krátký test. Účelem těchto testů bylo zjistit, zda žákům utkvěly v paměti reálie, se kterými se během lekce setkali. Mým předpokladem bylo, že když žáci „historii prožijí na vlastní kůži“, bude se jim o ní lépe přemýšlet. Jsem ráda, že mohu potvrdit, že mé předpoklady se naplnily a žáci dosahovali výborných výsledků. Dobře tuto skutečnost ohodnotila spíše průměrná žákyně. Zeptala jsem se jí, jak to, že si informace tak dobře pamatuje. Odpověděla: „*Když my se u toho pořád hejbem, tak to bude asi tím.*“

Budova naší školy v současné době prochází rekonstrukcí. Z tohoto důvodu jsme školní rok ukončovali již k 12. červnu. Naši žáci tak po koronavirové přestávce chodili do školy pouze tři týdny, ve kterých jsem stihla zrealizovat dvě lekce. Potěšující bylo, když jsem slyšela komentáře typu: „*Jé, my máme dnes vlastivědu. Ta mi chyběla úplně nejvíc.*“

6.2 Hodnocení rodičů

Na závěr školního roku jsem požádala rodiče o vyplnění jednoduchého dotazníku. Přesto, že byl rozpor v tom, že změnu ve způsobu výuky zaznamenali či nezaznamenali, v dalších otázkách se již odpovědi shodovaly. Rodiče komentovali, že děti o výuce mluvily s nadšením a díky použitým metodám si více pamatovaly. Také se doma nemusely připravovat na hodiny.

6.3 Vyhodnocení hypotézy

Na počátku této práce jsem předložila hypotézu, že Rámcový vzdělávací program pro ZV umožňuje výuku české historie pomocí metod a technik dramatické výchovy. Prostudováním kurikulárních dokumentů v teoretické části této práce mohu potvrdit, že tato výuka dle RVP možná je.

Druhou částí hypotézy bylo tvrzení, že žáci tento přístup výuky přivítají a výuka pro ně bude velmi atraktivní. Musím konstatovat, že atraktivitu mnou zvolených metod potvrdilo nadšení

žáků již během realizace lekcí. Toto nadšení ukazuje i průměrné skóre dotazníků, se kterými žáci pracovali na konci každé lekce. Toto skóre je vyjádřeno hodnotou 1,238. Vzhledem k tomu, že žáci používali k hodnocení stupnici 1 – 5, tedy stejnou jako při běžném známkování, považuji tuto hodnotu za velmi úspěšnou. Nejlepší zpětnou vazbu jsem od žáků dostala při jarním návratu do školních lavic po uzavření škol protiepidemiologickými opatřeními. Vlastivěda byla předmět, na který se nejvíce těšili.

Rodiče, se kterými jsem měla možnost hovořit, několikrát vyslovili názor, že je to fajn, jakým způsobem se teď děti učí. Jedním z cílů bylo i zjištění, zda je výuka efektivní. Mohu říct, že žáci dosahovali velmi dobrých výsledků v připravených testech.⁷⁸ Ještě lepší zprávou pro mne však bylo konstatování maminky jedné průměrné žačky, která řekla: „Je to super, Anku to teď hrozně moc baví a vůbec se teď doma nemusí učit. Představ si, že celou sobotu si hráli s kamarádkou na Petra Ginze.“⁷⁹

⁷⁸ Přesto, že jsem použila téměř identické testy jako v předchozích letech, nemohu zde uvést srovnání dosahovaných výsledků, protože tyto testy se nearchivují.

⁷⁹ Petr Ginz je ústřední postavou lekce týkající se Holocaustu, kterou uvádím v příloze. Tuto lekci jsem realizovala s žáky své třídy a s obměnou též se dvěma skupinami LDO v ZUŠ Zbiroh. Maminkou zmiňovaná kamarádka byla mojí žačkou právě v ZUŠ.

Závěr

Mým původním záměrem bylo vytvořit kompletní sérii lekcí obsahující časové rozmezí od průmyslové revoluce až po vládu KSČ a události roku 1989. Z již výše zmiňovaných důvodů uzavření škol bylo nakonec realizováno pouze sedm těchto lekcí. Na ně jsem ještě stačila navázat lekcí pojednávající o druhé světové válce, konkrétněji pak o postavení židovských obyvatel v době Protektorátu. Tato lekce byla zpracována pro předmět Metody a techniky DV II a spolupracovala jsem při ní s Michaelou Klímovou. Protože tato lekce tematicky navazuje na moji diplomovou práci, uvádím ji v příloze.

Jsem velmi ráda, že jsem si pro svoji diplomovou práci zvolila zpracování historické látky. Mé žáky toto pojetí výuky velmi bavilo. Téměř všechny nabízené aktivity přijímali s radostí a nadšením, přestože některé byly těžké. Mezi ty s menším ohlasem patřily činnosti, ve kterých žáci měli hlouběji porozumět předkládanému textu.

Po odehrání celé série mohu potvrdit svoji hypotézu, že výuka historie pomocí metod a technik DV je nejen možná, ale pro žáky velmi atraktivní.

Před započítáním této práce jsem musela zvažovat všechna omezení, která limitují práci ve víceročnickové třídě. Díky tomu, že RVP stanovuje očekávané výstupy za celé druhé období – tedy čtvrtý i pátý ročník ZŠ jsem měla možnost pracovat se všemi žáky najednou a realizace lekcí nebyla narušována odbíháním k druhému ročníku.

Na závěr musím říct, že práce pomocí metod a technik dramatické výchovy je nesmírně náročná na čas nejen při plánování lekcí, hledání zdrojů informací, motivů, námětů, ale i při opatřování všech nezbytných pomůcek a doplňků. Tato náročnost je však bohatě vyvážena již během samotné realizace, kdy je vidět, jak jsou děti pro takovýto způsob práce nadšené.

Seznam použitých informačních zdrojů

Tištěné zdroje:

BLÁHOVÁ, Krista. *Uvedení do systému školní dramatiky: dramatická výchova pro učitele obecné, základní a národní školy*. Praha: IPOS - Informační a poradenské středisko pro místní kulturu, 1996. ISBN 80-7068-070-9

CISOVSKÁ, Hana. *Dramatická výchova a sociální učení v základním vzdělávání*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2012. ISBN 978-80-7464-204-3

ČAPEK, Robert. *Líný učitel: jak učit dobře a efektivně*. Praha: Raabe, 2017. Dobrá škola. ISBN 978-80-7496-344-5

ČERNÝ, Jiří a Jaroslav VEIS. *Obrázky z československých dějin 1918-1945*. Ilustroval Barbara ŠALAMOUNOVÁ. V Praze: Albatros, 2011. ISBN 978-80-00-02244-4

ČERNÝ, Jiří, Pavel ZÁTKA a Zdeněk ADLA. *Obrázky z českých dějin a pověstí*. 9. vyd. Ilustroval Jiří KALOUSEK. V Praze: Albatros, 2014. ISBN 978-80-00-03686-1

HORA-HOŘEJŠ, Petr. *Toulky českou minulostí*. Praha: Baronet & Via Facti, 1997. ISBN 80-7214-039-6

HORA-HOŘEJŠ, Petr. *Toulky českou minulostí*. Praha: Via Facti, 2016. ISBN 978-80-904103-5-0

KLECH, Pavel, Jan KAMRLA, Lenka SAKAŘOVÁ, Adriena BINKOVÁ, Daniela BURIÁNKOVÁ, Gabriela KOMŮRKOVÁ, Jana SOCHOROVÁ a Irena ŠLAHŮNKOVÁ. *Hravá vlastivěda 5*. Praha: Taktik International, 2016. ISBN 978-80-7563-010-0

KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Vybrané kapitoly z dramatické výchovy*. Praha: Karolinum, 1998. ISBN 80-7184-756-9

MACHKOVÁ, Eva. *Dramatika, hra a tvořivost*. Jinočany: H & H, 2017. ISBN 978-80-7319-125-2

- MACHKOVÁ, Eva. *Jak se učí dramatická výchova: didaktika dramatické výchovy*. 2. vyd. Praha: Akademie múzických umění v Praze, Divadelní fakulta, katedra výchovné dramatiky, 2007. ISBN 978-80-7331-089-9
- MACHKOVÁ, Eva. *Nástin historie a teorie dramatické výchovy*. Praha: NAMU, 2018. ISBN 978-80-7331-487-3
- MACHKOVÁ, Eva. *Úvod do studia dramatické výchovy*. 3., aktualizované vydání. Praha: Národní informační a poradenské středisko pro kulturu, 2018. ISBN 978-80-7068-317-0
- MACHKOVÁ, Eva, ed. *Projekty dramatické výchovy pro mladší školní věk*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0374-2
- MARTÍNEK, Jiří. *Dějepis v souvislostech: české a evropské dějiny přehledně a srozumitelně*. Praha: Fragment, 2016. ISBN 978-80-253-2670-1
- MARTÍNKOVÁ, Nina. *Hra a divadlo*. Praha: Národní informační a poradenské středisko pro kulturu, 2018. ISBN 978-80-7068-325-5
- MARUŠÁK, Radek. *Literatura v akci: metody dramatické výchovy při práci s uměleckou literaturou*. V Praze: Akademie múzických umění, 2010. ISBN 978-80-7331-172-8
- MARUŠÁK, Radek, Olga KRÁLOVÁ a Veronika RODRIGUEZOVÁ. *Dramatická výchova v kurikulu současné školy: využití metod a technik*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-472-4
- MLEJNEK, Josef. *Dětská tvořivá hra*. 3. vyd. Praha: Národní informační a poradenské středisko pro kulturu, útvar Artama, 2011. ISBN 978-80-7068-001-8
- PAVLÁT, Leo, ed. *Židé - dějiny a kultura*. 4. vyd. V Praze: Židovské muzeum, c2007. ISBN 978-80-86889-59-7
- RODOVÁ, Veronika. *Dramatická výchova ve službách dějepisů: vzdělávací potenciál tematické kooperativní výuky*. Brno: Masarykova univerzita, 2014. ISBN 978-80-210-7593-1
- TICHÝ, František. *Transport za věčnost*. Ilustroval Stanislav SETINSKÝ. Praha: Baobab, 2017. ISBN isbn978-80-7515-052-3

TICHÝ, František. *Princ se žlutou hvězdou: život a podivuhodná putování Petra Ginze*. Semily: Geum, 2014. ISBN isbn978-80-87969-05-2

VALENTA, Josef. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Agentura Strom, 1997. ISBN 80-901954-1-5

WAY, Brian. *Rozvoj osobnosti dramatickou hrou*. 2., rev. a aktualiz. vyd. Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgii, 2014. ISBN 978-80-903901-4-0

Internetové zdroje:

MALÁSKOVÁ, Alena. Deník Bohuslava Prudila. *Moderní dějiny* [online]. 2009 [cit. 2020-11-17]. Dostupné z: <http://www.moderni-dejiny.cz/clanek/i-svetova-valka-ocimameho-pradedecky/>

Rámcový vzdělávací program. *Národní ústav pro vzdělávání* [online]. Praha, 2017 [cit. 2020-11-17]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-zakladni-vzdelavani>

Seznam příloh

Příloha 1 – lekce Petr Ginz

Příloha 2 – fotografie z realizace lekcí

Příloha 3 – dotazníky

Příloha 4 – fotografie pomůcek

Příloha 1 – Petr Ginz

Věk hráčů: 4. – 6. ročník ZŠ

Čas na lekci: 100 - 130 minut dle velikosti skupiny

Tato lekce byla zpracována ve spolupráci s Michaelou Klímovou pro předmět Metody a techniky DV II.

Metodická poznámka:

Lekce je plánovaná pro skupinu o počtu 10 - 15 žáků. Takto by lekce měla trvat přibližně dvě spojené vyučovací hodiny. V případě větší skupiny, kde lze očekávat větší časovou náročnost, lze lekci rozdělit do tří částí. První částí by byl úvod do tématu včetně historického reálií. Druhá část lekce by se zabývala životem v Protektorátu a poslední část životem na venkově a rozhodnutím. Pokud by byla lekce rozdělena, je vhodné zařadit úvodní rozehřívací aktivity pro připomenutí předchozího děje. V případě, že bude lekce vedena v jeden den, je ve scénáři vyznačené místo vhodné pro zařazení přestávky.

Vlastivědné cíle:

Žák:

- vysvětlí jaké bylo postavení Židů v době Protektorátu
- vyjmenuje některá omezení, která se týkala jejich života
- popíše symbol žluté hvězdy, kterým byli Židé za Protektorátu označováni
- objasní pojem transport
- ví, kolik Židů z našeho území bylo za 2. světové války zavražděno

Dramatické cíle:

Žák:

- s partnerem ztvární živý obraz
- poskytuje zpětnou vazbu spolužákům
- pantomimicky improvizuje s partnerem dle prostředí, ve kterém se nachází
- umí slovně vyjádřit prožité emoce
- rozumí fikci

- zpracuje informace o osobě, se kterou se „seznámil“ prostřednictvím učitele v roli
- aktivně se podílí na vlastní skupinové hře v roli

Osobnostně – sociální cíle:

Žák:

- respektuje pravidla ve hrách a cvičeních
- reaguje na pokyn lektora
- spolupracuje se spolužáky
- vyjádří svůj názor
- respektuje názory druhých
- svým projevem se podílí na vytváření bezpečného klimatu během celé lekce

Pomůcky:

kufr, fotografie rodiny Petra Ginze, kopie obrázků a textů Petra Ginze, velký arch papíru (může být předem nakreslená postava), fixy, nahrávka s projevem A. Hitlera, potravinové lístky, německo-české nápisy (park, kino, restaurace, apod.), žluté hvězdy s nápisem Jude, izolepa, nápisy „Židům vstup zakázán!“, deník Petra Ginze, Petrovo povolání do transportu, lístky s texty pro závěrečnou aktivitu

Úvodní aktivita:

Uprostřed kruhu leží kufr, žáci odhadují, komu patří. V kufru se nachází papíry, tužky, fotografie rodiny, kresba, kopie titulního listu časopisu Vedem, uvnitř kufru může být nalepená jmenovka Petr Ginz, Praha 1. Dle možností učitele může kufr obsahovat i další atributy typické pro život ve třicátých letech 20. století. Žáci si předměty z kufru mohou libovolně prohlédnout.

Vedle kufru nebo na flip chartu je velký arch papíru s lidskou postavou, do chlapecké siluety žáci zapisují vše, co je k majiteli kufru napadne.

Metodická poznámka:

V případě velké skupiny žáků lze v úvodní aktivitě žáky rozdělit do menších skupin, ve kterých spolu mohou žáci diskutovat o tom, co našli v kufru. Kufr by otevírali žáci společně, všichni by viděli jeho obsah, ale každá skupina by pak dostala svůj vlastní balíček. Na

poznámkový papír by si žáci zapsali své nápady. Na flip chart s postavou Petra by pak učitel zapisoval nápady jednotlivých skupin, které by je postupně předkládaly.

Učitel: Kufr patří chlapci, který se jmenuje Petr Ginz. Je mu dvanáct let, žije se svými rodiči a sestrou. Představte si, jaké situace může dvanáctiletý kluk se svojí sestrou a rodiči prožívat.

Živé obrazy:

Žáci se rozdělí do skupin, každá skupina dostane lístek s krátkou instrukcí, jakou fotografii z Petrova života by měla vytvořit. Po přípravě vždy jedna skupina předvádí svoji fotografii, ostatní jsou diváci. Přihlízející komentují to, co viděli. Skupina následně přečte zadání, které dostala.

Náměty živých obrazů:

Petrova rodina často chodí na procházky do centra Prahy.

Když Petr ráno odchází do školy a jeho tatínek do práce, zůstává jeho maminka doma s Petrovou mladší sestrou.

Se svými kamarády se často schází, společně si pomáhají s úkoly a přípravou na školu.

Petr chodí do školy, kde má ve třídě za spolužáky pouze chlapce.

Společně se spolužáky vymýšlí články do třídního časopisu. Petr se sestrou a rodiči lyžuje. V době, ve které se nacházíme, to ještě nebyl příliš obvyklý sport.

Reflexe: Dozvěděli jsme se o Petrovi něco nového? Je Petr podobný jako vy? Mohl by to být váš spolužák nebo kamarád? Má Petr nějaké kamarády? Jací asi jsou jeho rodiče? Jaká je jeho sestra? V jaké době Petr žije?

Myšlenky dětí je vhodné připsat na flip chart. Nutné je to zejména v případě, pokud bude lekce rozdělena do více částí. Informace týkající se přímo Petra se zapisují do siluety postavy, informace, které se týkají jeho kamarádů či jeho rodiny se zapisují vně.

Poslech:

Učitel: Abychom se dozvěděli víc o době, ve které Petr žije, poslechneme si následující nahrávku.

Žáci poslouchají krátkou nahrávku s projevem Adolfa Hitlera.

Reflexe: Co jste slyšeli? Jaká osoba v nahrávce mluví? Kdo to je? Jak na vás tento projev působil? Ve které době jsme? Co o této době víte?

Učitel: Reaguje na informace, které děti říkají. Moderuje případnou diskusi, když se rozeběhne. Pokud má někdo nějakou otázku, odpovídají na ni primárně sami žáci. Pouze pokud by žáci neměli žádnou představu, poskytne učitel základní informace o 2. světové válce nebo o situaci, ve které se tehdejší Československo nacházelo.

Jaké to bylo žít v protektorátu za 2. světové války, nám přijde povědět právě Petr...

Postavení Židů

Učitel v roli židovského chlapce Petra

Učitel odchází za dveře, vrací se v roli chlapce Petra. Petr vypráví žákům o tom, že jeho otec původně pracoval pro velkou společnost, kde dělal zástupce zahraničního obchodu, ale teď musí chodit vykonávat různé práce pro Němce. Je rád, že mohou chodit do školy, jeho školu zavřeli, ale naštěstí ještě může chodit do jiné, má tam skvělého kamaráda Honzu. Hodně rád jezdí na kole, ale teď nemůže, protože ho museli odevzdat. Žáci se mohou Petra ptát na to, co je zajímavé. Petr se po chvíli rozloučí, protože spěchá. Musí ještě nakoupit, má na to totiž jen dvě hodiny denně, v ruce má potravinové lístky.

Reflexe: Co jsme se o Petrovi dozvěděli? Máme nějaké otázky?

Učitel je zde opět v roli moderátora diskuse. Pokud děti samy nemají otázky nebo nepostřehly informace, které jim v roli Petra předal, může učitel do diskuse vstoupit s dalšími otázkami: Proč musel Petr odevzdat kolo? Proč zavřeli jeho školu? K čemu jsou potravinové lístky?

Žáci dopisují další informace na flip.

Odpoledne ve městě - improvizace žáků ve dvojicích

Učitel: Jsme v roce 1940, pojďme si vyzkoušet, jaký byl život obyčejných obyvatel Protektorátu. Na českém území se neválčilo. Život, i přes různá omezení, mohl vypadat podobně jako dnes. Nacházíme se ve městě. Jsou zde parky, kina, restaurace, divadla. Vaším úkolem bude pantomimicky vyjádřit, jaké činnosti mohli lidé vykonávat.

Žáci vytvoří dvojice jako Honza a Petr. Mohou být rozlišeni modrým a žlutým fáborkem, ale nemusí. Kdo z nich je Petr by pak později určil učitel pomocí židovské hvězdy. Dvojice spolu prochází městem a vymýšlí činnost, kterou může provozovat. Ve třídě učitel rozmisťuje cedulky s německo-českými nápisy (restaurace, kino, kavárna). Žáci tak mohou využít těchto „objektů“ a „navštívit“ je.

Na pokyn štronzo se všichni zastaví ve své činnosti. Učitel je obchází, komu položí ruku na rameno, ten řekne, co zrovna dělá. Podle počtu žáků můžeme opakovat.

Učitel: (žáci ve štronzu) Během roku 1940 a 1941 byl Židům postupně zabavován jejich majetek. Židé museli odevzdat peníze, šperky, ale také třeba hudební nástroje, kola, sportovní vybavení... V roce 1941 nacisté usoudili, že izolace Židů od ostatních obyvatel není dostatečná. Všichni Židé starší šesti let museli mít na oblečení přišitou žlutou hvězdu.

Po těchto slovech učitel obejde všechny Petry a připevní jim žluté hvězdy. Pokud je žáků hodně, může zároveň hovořit a zároveň připevňovat hvězdy.

Učitel: Můžete opět dál trávit své odpoledne ve městě, jen dávejte pozor, ať neporušíte pravidla!

Žáci pokračují v pantomimě.

Učitel: Život Židů se postupně měnil, protože se ho týkalo stále více zákazů.

Učitel přidává k původním cedulkám s názvy podniků nápisy „Židům vstup zakázán.“

Učitel: Ostatním obyvatelům bylo zakázáno se s Židy stýkat, mluvit s nimi, jakýmkoli způsobem je podporovat. Petr s Honzou však stále zůstali dobrými kamarády.

Reflexe: Jak jste se cítili, Petrové, když jste postupně měli zakázaný přístup do všech objektů? Jak jste se cítili, Honzové, když váš kamarád nikam nesměl? Petrové, nebáli jste se, že vaším přátelstvím Honzu ohrozíte? Honzové, nezačali jste se bát o svůj život? Honzové, nezačali jste se bát o život Petra? Proč jste nakonec mohli jen na hřbitov? (V Praze mohly židovské maminky s dětmi a kočárky jen na Nový židovský hřbitov na Žižkově.)

PŘESTÁVKA

Petrův deník:

Učitel ukáže žákům listy z Petrova deníku. Společně ho prolistují a přečtou z něj některé události. (František Tichý, Princ se žlutou hvězdou str. 76 – 77, 85, 88 – 89, 140 – 142)

„12. XII. 1941 (Pátek): Dopoledne ve škole, na cestě jsem viděl šest stěhovacích vozů, stěhovaly zařízení z Dušní synagogy. Museli jsme odevzdat Eviny lyžařské boty, protože to Němci nařídili.

13. X. 1941 (Pondělí): Dostal jsem obsilku, abych šel do školy plnit pytle pilinami. Dopoledne jsem udělal s partou šedesát pytlů. Odpoledne jsme vycpali přes osmdesát pytlů. Hotové pytle jsou poslány do Veletržního paláce, kde se mají Židé před cestou do Polska pět dní zdržet. Na pytlích budou asi spát.

26. XI. 1941 (Středa): Byl jsem povolán pomáhat lidem, kteří zase 27. 11. jedou s novým transportem do Polska. Tatínek k nim šel místo mě. Měli velkou fůru zavazadel a jistě bych to neunesl.

5. II. 1942 (Čtvrtek): Do nového transportu je zavolána strašná spousta našich známých.

6. VII. 1942 (Pondělí): Babička šla ve 2 hodiny na výstaviště. Ve čtvrtek odjíždí.

Reflexe: Je něco, čemu jste v textu nerozuměli? Co je potřeba vysvětlit? Jak jste se cítili při čtení deníku? Co se děje? O co jde? Jaký bude další Petrův život? Všechny otázky si opět zkouší odpovědět nejprve sami žáci, pak teprve odpovídá učitel.

Žáci by zároveň měli dostat informaci o tom, co byly transporty. Židé byli odvázeni do Polska. Nikdo v tu chvíli nevěděl, co je čeká, a zda se ještě někdy vrátí. S sebou si mohli vzít jen velmi omezené množství věcí (max. 50 kg na osobu). Pokud někdo do transportu nenastoupil, byl místo něj povolán někdo jiný.

U Honzových prarodičů - sochy ve dvojicích v rolích Petra a Honzy:

Učitel: Petr měl velkého kamaráda Honzu. Spolu s ním odjel k Honzovým prarodičům na venkov. Zkuste vymyslet, jaké věci spolu mohli Petr s Honzou na venkově dělat.

Dvojice se spolu domlouvá, jakou činnost znázorní. Na pokyn štronzo zaujmou vymyšlenou pozici a na dotek učitele řeknou, co zrovna dělají.

Povolání do transportu - žáci v roli Petra a Honzy:

Učitel: Ztvárnili jste některé aktivity, které spolu Petr s Honzou na statku u prarodičů mohli dělat. Jednoho dne přišel Honzovi dopis od maminky, ve kterém byl také lístek pro Petra od jeho rodičů.

Žáci v roli Honzy dostanou dopis od maminky, ve kterém popisuje, co se děje v Praze. Zmíní také, jaké jsou represe vůči Židům i vůči těm, kteří jim pomáhají. Najdou se však i někteří stateční, kteří někoho schovají. Maminka doufá, že Honza i Petr jsou v pořádku a věří, že Petr snad ještě dlouho do transportu nebude muset.

Petrové si čtou dopis od svých rodičů, kteří mu píší, že je povolán do transportu. Nikdo neví, kam přesně transporty směřují, a co se děje s lidmi, kteří transporty odjedou.

Honzové i Petrové si své dopisy přečtou. Následuje volný simultánní rozhovor mezi Petrem a Honzou o tom, co se dočetli a co teď budou dělat.

Reflexe v kruhu: Chtěla by nám některá dvojice říct, o čem jste se bavili? Hovoří dvojice, které chtějí. Další učitelovou otázkou bude, zda má tato situace nějaké řešení. Žáci by ideálně sami měli přijít na to, že mohou Petrovi nabídnout, ať zůstane schovaný na venkově u babičky. Pokud si žáci nebudou se situací vědět rady, může do situace zasáhnout učitel v roli babičky, která sama nabídne, ať Petr zůstane. U obou variant se na velký arch zapíše všechny pro a proti, které k tomu jsou.

Rozhodnutí:

Žáci se v roli Petra a Honzy se musí rozhodnout. Honzové se rozhodují, zda Petrovi dají nabídku, aby se schoval na statku. Petrové se rozhodnou, zda by tuto nabídku přijali. Třidu rozdělíme malířskou páskou na čtyři kvadranty. V každém kvadrantu bude papír A4 s nápisem: “schovám Petra”, “neschovám Petra”, “přijmu nabídku Honzy”, “nepřijmu nabídku Honzy”. Učitel v roli babičky přechází pomalu přes dvůr (třidu). Tento čas mají žáci na to, aby se rozhodli. Každý se postaví ve své roli tam, ke které variantě má blíž.

Podle vývoje atmosféry během lekce, vnímání a vyspělosti žáků může učitel vhodným způsobem zopakovat, že všichni, kteří pomáhají Židům, budou zatčeni, že pokud někdo nenastoupí do transportu, musí jít za něj někdo jiný. Na druhou stranu Honza nabízí bezpečí statku, nikdo nebude o Petrovi vědět. Ale co když si nějaká sousedka všimne...

Učitel: Honzo nabídneš Petrovi, že může zůstat schovaný na statku? Petře, je na Tobě, jak se v této chvíli zachováš. Přijmeš Honzovu nabídku nebo ne?

Reflexe: Jaké bylo Petře a Honzo tvoje rozhodnutí? Chceš říct, proč jsi se tak rozhodl? Petře, přemýšlel jsi nad tím, že by sis mohl takto zachránit život? Že bys mohl ohrozit život jiných? Honzo, napadlo Tě, že svým rozhodnutím zachránit Petrovi život, můžeš ohrozit život své babičky, dědy, maminky, a i ten svůj?

Dopis:

Podle svého rozhodnutí píší všichni žáci „dopis“ druhému kamarádovi (u velké skupiny stačí jedna věta, u menší skupiny může být dopis o něco delší). Petrové buď poděkují za nabídku a zdůrazní, že ví, jaké nebezpečí to přináší, nebo napíší zdůvodnění, proč nabídku odmítli. Honzové píší, proč se rozhodli Petra schovat nebo proč se rozhodli ho neschovat.

Reflexe: Žáci pokládají své napsané dopisy do středu třídy. Dopisy, které mohou být přečteny, jsou pokládány textem nahoru, dopisy, které nemají být čteny, textem dolů. Učitel přečte vybrané dopisy. Žáci mají ještě další možnost se vyjádřit k čemukoli, co se během lekce odehrálo. Po celkové reflexi všichni vstanou a svoji postavu ze sebe vyklepou.

Závěrečná aktivita:

Učitel: Jak to dopadlo s Petrem? Pojďme si o tom něco říct.

Žáci sedí v kruhu, učitel vypráví, během vyprávění před sebe na zem pokládá karty s počty židovských obyvatel (uprchnuvší, zavraždění, přeživší) a také datum narození Petra Ginze, jeho fotografii, datum jeho zavraždění a datum pádu raketoplánu Columbia.

Učitel: Před nacistickou okupací žilo na našem území přibližně 120 000 Židů. Zhruba dvaceti tisícům z nich se podařilo z republiky odjet. 100 000 Židů bylo transportováno do vyhlazovacích táborů, kde z nich bylo 80 000 zavražděno.

Petr Ginz byl velmi nadaný chlapec, narodil se **1. února 1928**. Do transportu byl povolán 22. října 1942, byl zavražděn 28. září 1944 po svém příjezdu do Osvětimi. Bylo mu 16 let. Petr psal básně, napsal román, komentoval události, které okolo sebe viděl. Do dnešní doby se zachovaly jeho deníky a kresby z doby před deportací. Téměř rok strávil v koncentračním táboře v Terezíně, kde s dalšími chlapci vydával časopis *Vedem*.

Petr byl nadaný nejen jako spisovatel, byl také vynikající kreslíř. Nejznámější je jeho kresba „Pohled z Měsíce na Zemi“. Kopii této kresby vzal s sebou izraelský astronaut do raketoplánu Columbia v roce 2003. Raketoplán Columbia shořel při návratu na zem. Zahynuli všichni členové posádky. Bylo to **1. února**. V tento den, by byl Petr Ginz oslavil své 75 narozeniny.

Závěrečná reflexe:

Bylo něco, čemu jste nerozuměli? Je nějaká událost v této lekci, kterou byste nikdy nechtěli zažít? Co můžeme dělat pro to, aby se již nikdy neopakovala? Je potřeba ještě něco vysvětlit? Jsou nějaké otázky, které vás napadají?

Žáci si sami snaží odpovědět na vzniklé otázky. Pokud na některé otázky neznáme odpověď, zapíšeme je a necháme je připevněné na zdi do další hodiny. Během týdne se žáci budou snažit zjistit na tyto otázky odpovědi.

Zdroje:

MACHKOVÁ, Eva. *Úvod do studia dramatické výchovy*. 3., aktualizované vydání. Praha: Národní informační a poradenské středisko pro kulturu, 2018. ISBN 978-80-7068-317-0

PAVLÁT, Leo, ed. *Židé - dějiny a kultura*. 4. vyd. V Praze: Židovské muzeum, c2007. ISBN 978-80-86889-59-7

TICHÝ, František. *Princ se žlutou hvězdou: život a podivuhodná putování Petra Ginze*. Semily: Geum, 2014. ISBN 978-80-87969-05-2

VALENTA, Josef. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Agentura Strom, 1997. ISBN 80-901954-1-5

GINZ, Petr. *Earth seen from the Moon* [online]. Wikimedia Commons, the free media repository, 11 January 2020n. l. [cit. 2020-11-26]. Dostupné z: https://commons.wikimedia.org/w/index.php?title=File:Earth_seen_from_the_Moon.jpg&oldid=386799566

GINZ, Petr. Prague at Night. *Facing History and Ourselves* [online]. 2020 [cit. 2020-11-26]. Dostupné z: <https://www.facinghistory.org/resource-library/image/prague-night-petr-ginz>

Chava (Eva) Pressburgerová. *Paměť národa* [online]. 2020 [cit. 2020-11-26]. Dostupné z: <https://www.pametnaroda.cz/en/pressburgerova-roz-ginzova-chava-eva-1930#photo>

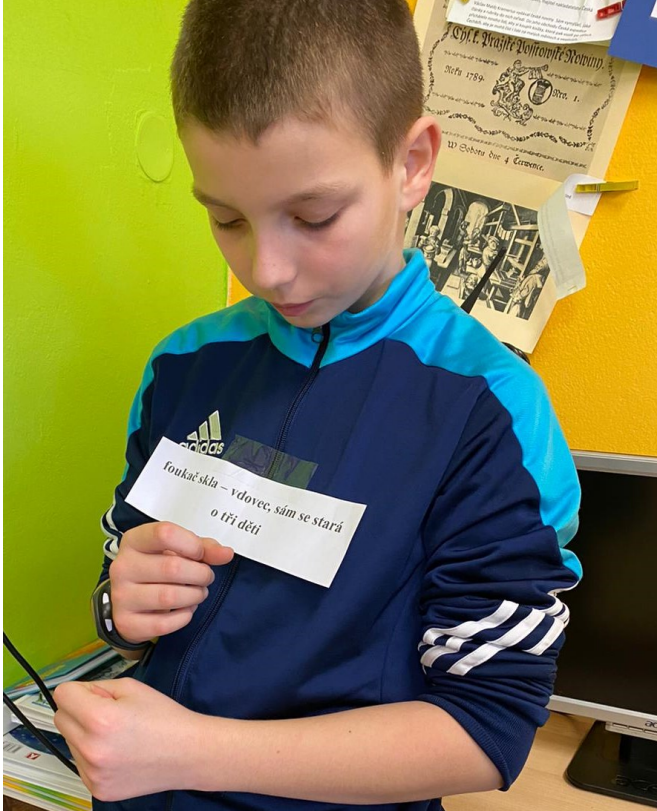
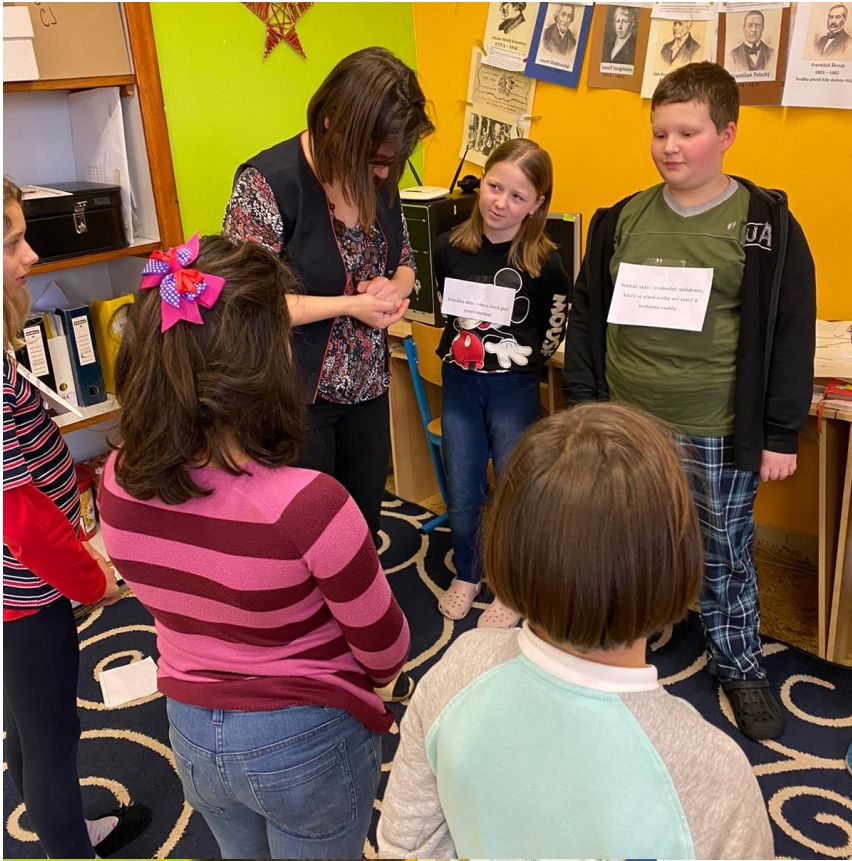
Petr Ginz: Personal stories from the holocaust [online]. [cit. 2020-11-26]. Dostupné z: <https://personalstoriesfromtheholocaust.weebly.com/petr-ginz.html>

Příloha 2 – fotografie z realizace lekcí⁸⁰



⁸⁰ Fotografie žáků jsou zveřejněné se souhlasem rodičů.







Příloha 3 – dotazníky

Národní obrození	Hodnocení jako ve škole 1 - 5	
	Aktivita byla/nebyla vhodná	Hodnocení mé činnosti
Stavba divadla Bouda		
Rozehrané živé obrazy - osobnosti		
Učitel v roli - Anička, Josef Jungmann		
Moje vlastní hra v roli (Anička, Josef)		
Můj další komentář:		

Revoluční rok 1848	Hodnocení jako ve škole 1 - 5	
	Aktivita byla/nebyla vhodná	Hodnocení mé činnosti
Podepsání petice		
Revoluce v Praze, zatýkání		
Dopis od Karla Havlíčka Borovského		
Můj další komentář:		

Kultura 19. století	Hodnocení jako ve škole 1 - 5	
	Aktivita byla/nebyla vhodná	Hodnocení mé činnosti
Stroj času		
Sochařství		
Jarmark		
Učitel v roli - Anička		
Rozhodnutí		
Můj další komentář:		

Průmyslová revoluce v českých zemích	Hodnocení jako ve škole 1 - 5	
	Aktivita byla/nebyla vhodná	Hodnocení mé činnosti
Jízda parní lokomotivy		
Bydlení v 19. století		
Vynálezci + titulky		
Manufaktura		
Svědění majitele manufaktury		
Můj další komentář, mé pocity:		

První světová válka	Hodnocení jako ve škole 1 - 5	
	Aktivita byla/nebyla vhodná	Hodnocení mé činnosti
Hra Mrazík		
Práce s textem		
Živé obrazy podle textu		
Rozhodnutí - půjdu do legií?		
Časová osa		
Můj další komentář, mé pocity:		

První republika	Hodnocení jako ve škole 1 - 5	
	Aktivita byla/nebyla vhodná	Hodnocení mé činnosti
Ze života T. G. Masaryka		
Boženka		
Život obyčejných lidí - improvizace		
Rozhodnutí E. Beneše		
Můj další komentář:		

Lekce Národní obrození	Hodnoticí listy ve škole 1-5	
	Připrava plánu učitelky	Může vlastní činnost
Stavba dvojice Božovic - stromolátní panostkyně	1	1
Stavba nové třídy obecní - dřevěná panostka	1	1
Stavba v roli - Anička, Josef Jungmann	1	1
Stavba vlastní hra v roli (Anička/Josef)	1	1
Můj další komentář:		

Střední škola, Brno – Smetanovy náměstí		Střední škola, Brno – Smetanovy náměstí	
Lekce Národní obrození		Střední škola, Brno – Smetanovy náměstí	Střední škola, Brno – Smetanovy náměstí
		Přívrat parů učitelů	Moje vlastní činnost
Starba divadla Bouda - smetankova panoptikma		1	1
Haraburdě živé obrazy - divoké duchovní		1	1
Učitel v roli - Anička, Josef Jungmann		1	1
Moje vlastní hra v roli (Anička/Josef)		1	1
MŮ další komentář	Bylo to moc pěkné. Měla jsem to na práci.		

Lekce Revoluční rok 1848		Hodnocení jako ve škole
		Aktivita byla/nebyla vhodná
Podpisuji petici		
Revoluce v Praze, tiskárna		
Dopis od Karla Havliczkyho Borovského		

Hodnocení jako ve škole 1 - 5	
Aktivita byla/nebyla vhodná	Hodnocení mě (možnost)
Podpisy petice	
Revoluce v Praze, zatyžky	
Dopis od Karla Havliczky Borovského	
MŮj další komentář:	

[illegible]

Lekce Národní obrození

Hodnotění jako ve škole 1 - 5	Připrava party	Moje vlastní ústřední	Moje vlastní koment.

Můj další koment:

Libor 100% Jiří 20 Sam 30 Souda

24. 11. 1981

Lekce Kultura 19. stol.

	Hodnocení jako v	Hodnocení
Aktivita byla/nela	1	1
	1	1
	1	1
	1	1

Strýc Essu
Sochařství
Jarmark

Lekce Kultura 19. stol.		Hodnocení jako ve škole 1-5	
		Aktivita byla/nedílnost	Hodnocení mé
Stroj času			
Sochařství			
Hermak			
Anika - učitel v roli			
Barthom			

Seznam
jmén

Lekce Národní obrození

stavba divadla boudu – smyšlená pantomima
 rozehrané live otázky – divadelní mluvnice
 učitel v roli – Ančka, Josef Jungman
 Moje vlastní hra v roli (Ančka/Josef)
 Máj další komentář:

Hodnocení jako ve škole 1 – 5	Připravil paní učitelky	Moje vlastní činnost
	1	
	1	
	1	

Milo Lindner Lindner

Lekce Národní obrození		Hodnotění jako ve škole 1 - 5
Připravení žáci	Připravení učitelé	Moje vlastní poznámky
<p>Česka divadla Bouzov - situování pantomima</p> <p>Přehrávané živé obrazy - dětské obrazy</p> <p>Učitel v roli - Anča - Josef Janáček</p> <p>Moje vlastní hra v roli (Anča/Josef)</p> <p>Můj další komentář: <i>zaujala jsem se více</i></p>	<p>1</p> <p>1</p> <p>1</p> <p>1</p> <p>1</p>	<p>1</p> <p>1</p> <p>1</p> <p>1</p> <p>1</p>

další komentář:

Hodnocení jako ve škole 1 - 5	
Aktivita	Hodnocení mb
1	5
2	5
3	5
4	5
5	5

Lekce Revoluční rok 1848

Podpisání petice 1 1

Revoluce v Praze, zatykači

Dopis od Karla Havlickeho Borovského

Můj další komentář: neboj

První rep

Lekce Rev...

Hodnocení jako ve škole 1-5

Aktivita byla/nebyla vhodná	Hodnocení
	7

Pr...

... jako ve škole 1-5

	Hodnotila byla/nebyla vhodná	Hodnotila (ano)
První republika		
Ze života T. G. Masaryka	1	
Bolševika	1	
Život obyčejných lidí - improvizace		
Rosť		

[illegible]

HOVZA BELLA LÁ

Lekce Národní c

Stavba divadla Bouda - simultánní p
Rozehrané živé obrazy - důležitosti
účinné v roli - Anička, Josef Jungman
Moje vlastní hra v roli (Anička/Josef)
Můj další komentář:

První světová

Hra Mrazík
Práce s textem
Živé obrazy podle textu
Rozhodnutí - půjdu do le
Časová osa

Lekce Revolu

Podpisání petice	
Revoluce v Praze, zatykační	
Dopis od Karla Havlíčka Bor	

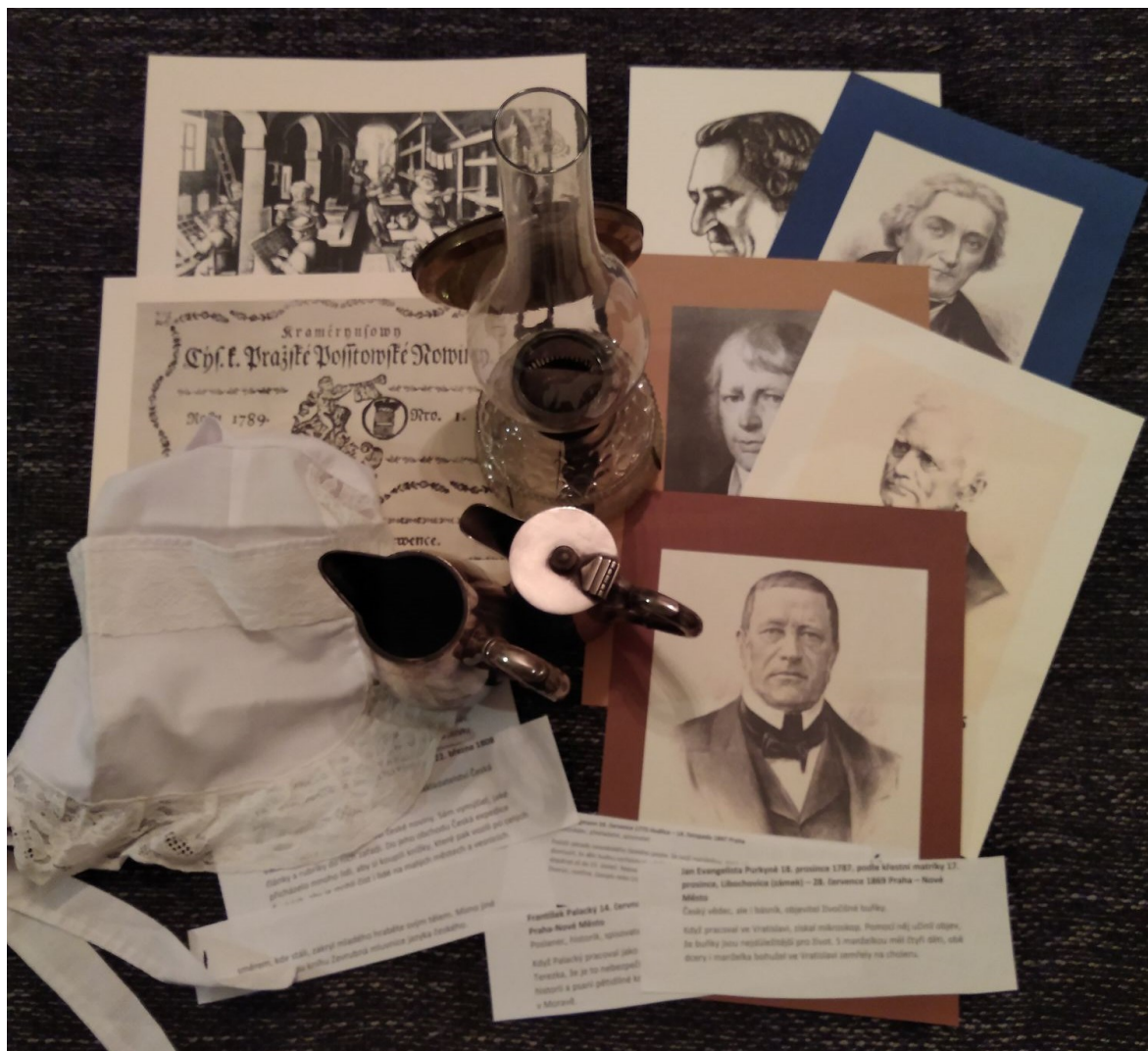
Můj další komentář:

Lekce K	
Stroj času	
Sochařství	
Jarmark	
Anička – učitel v	
Rozhodnutí	
Můj další kom	

Průměrně
Jízda parní lokomotiv
Bydlení v 19. století
Slavní vynálezci
Manufaktura
Svědomití majitelé
Měly další komory

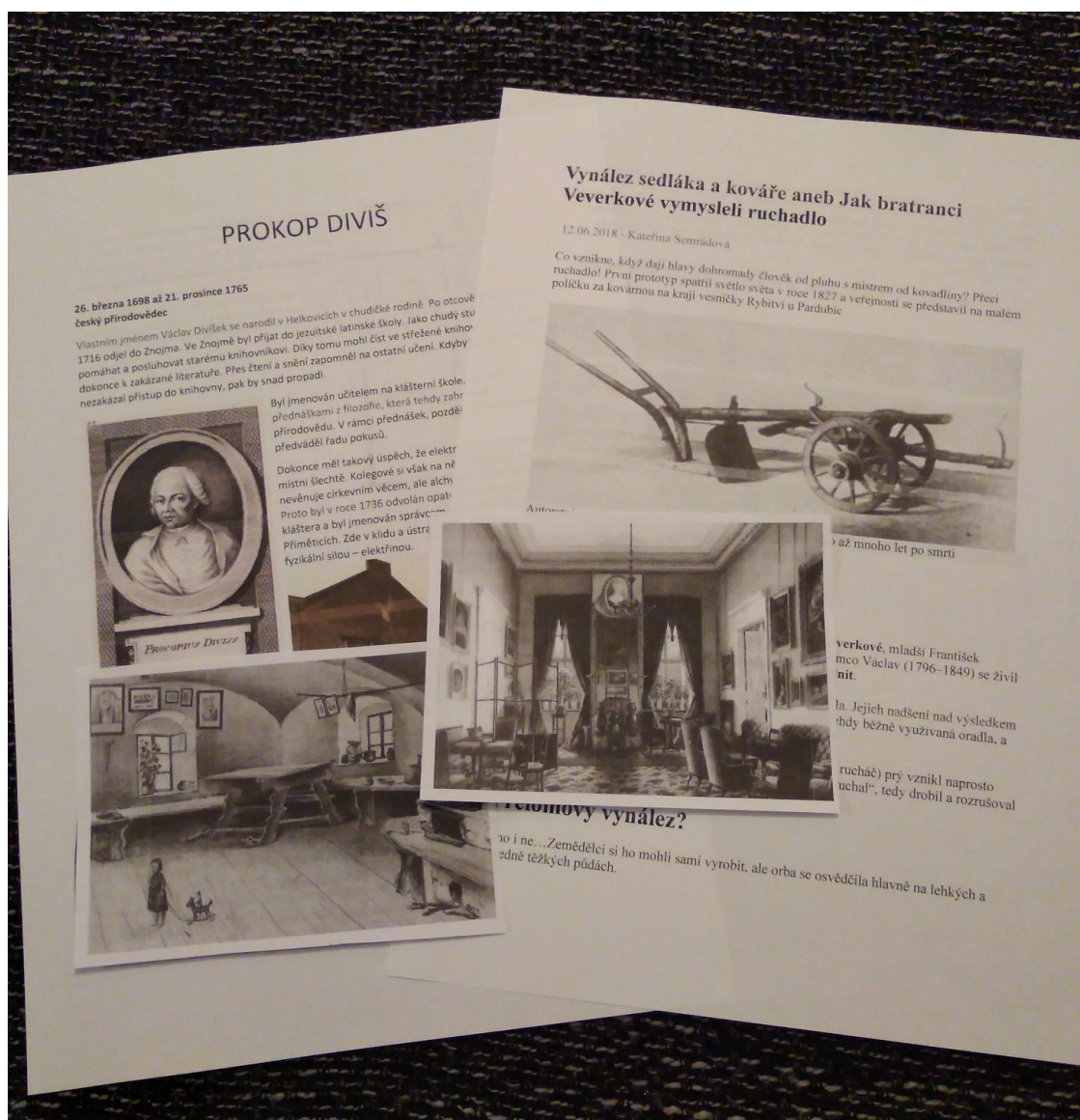
Příloha 4 – fotografie pomůcek k jednotlivým lekcím

Národní obrození

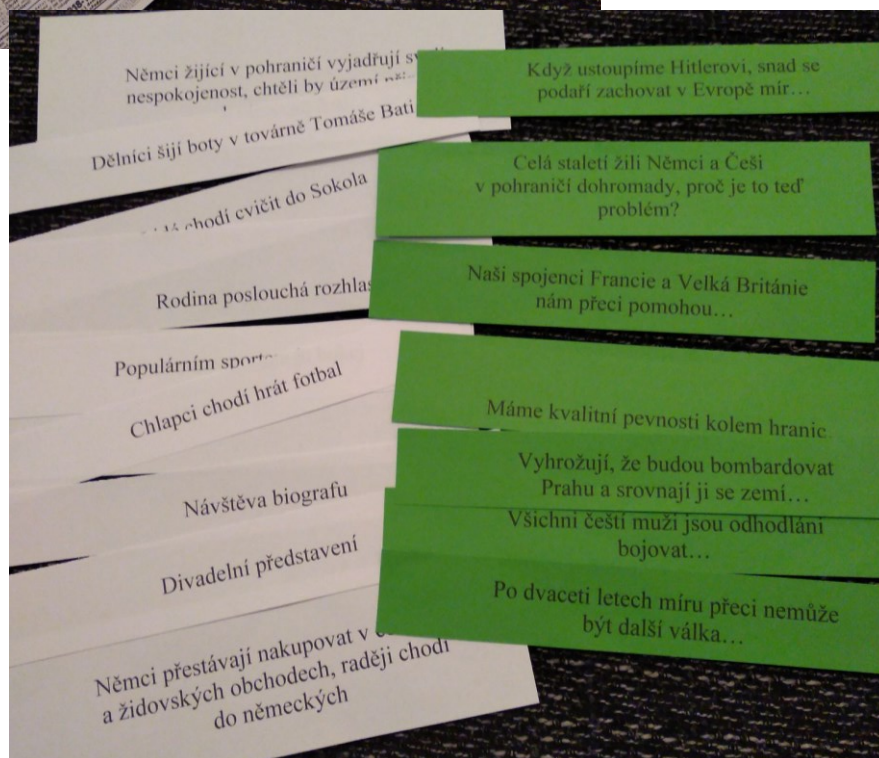


[illegible]

Průmyslová revoluce



První republika



Petr Ginz



